



## **TESINA**

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

### **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular**

**Título: “ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS UTILIZADAS POR  
DOCENTES DE PRIMER GRADO PARA PROMOVER LA  
LECTOESCRITURA EN UNA ESCUELA PUBLICA DE SALTA  
CAPITAL.”**

**Autor/res:**

**Apellido, Nombre: Salinas Claudia Mónica – N° DNI 28.612.224**

**Apellido, Nombre: Sánchez Leticia Raquel – N° DNI 30.638.011**

**Director/a:**

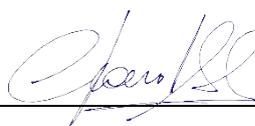
**Apellido, Nombre: Lic. Daniela Rismant**

**Lugar:**

**Rosario, Santa Fe, Argentina**

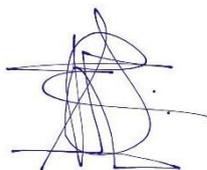
**Fecha de presentación**  
**01/12/2023**

**Firma autor/es**



---

**Salinas, Claudia Mónica**



---

**Sánchez, Leticia Raquel**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a Dios por acompañarnos y guiarnos en este proceso, a nuestros padres quienes nos dieron vida, educación, apoyo. A la Universidad del Gran Rosario por darnos la oportunidad de estudiar y perfeccionarnos en esta hermosa profesión. A nuestra tutora de tesis, Lic. Daniela Rismant por su esfuerzo, dedicación y compromiso, quien con sus conocimientos, experiencia, paciencia y motivación ha logrado en nosotras poder alcanzar con éxito nuestra meta. A nuestros familiares por su apoyo incondicional, esfuerzo y dedicación.

## **RESUMEN**

La presente investigación se propone como principal objetivo describir las estrategias pedagógicas, utilizadas por los docentes de primer grado, para promover la lectoescritura en una escuela pública de Salta Capital. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, no experimental se realizaron entrevistas semi-estructuradas individuales, a 10 docentes de primer grado. Luego, se llevó a cabo un análisis cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas, mediante un proceso deductivo, utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos podemos mencionar que las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectoescritura se definen en el marco del Proyecto Educativo Institucional, considerando las características propias de los alumnos de primer grado optando por recursos llamativos, lúdicos y concretos a fin de promover el interés y la comprensión lectora. Sin embargo, los modelos de base difieren en la práctica de una docente a otra optando entre tres modelos: el Modelo Pedagógico Conductista, el Modelo Pedagógico Progresista y el Modelo Pedagógico Cognoscitivista. Las principales conclusiones se vinculan a la utilización de estrategias pedagógicas para la promoción de la lectoescritura en primer grado, planteadas teniendo en cuenta las particularidades de cada alumnos y desde la gradualidad en la presentación de los contenidos: desde lo más simple a lo más complejo; dicha presentación se realiza con el empleo de recursos concretos, lúdicos, llamativos y/o audiovisuales; finalmente, se reajusta constantemente la planificación, a través de procesos evaluativos para lograr un aprendizaje significativo por parte de los niños.

**Palabras claves:** Estrategias Pedagógicas - Lectura - Escritura - Modelos Pedagógicos - Herramientas.

<b>INDICE GENERAL</b>	
INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	7
METODOLOGÍA	24
RESULTADOS	29
CONCLUSIONES	41
REFERENCIAS:	45
ANEXOS	47
Currículum Vitae	50

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en una investigación enfocada en las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes para la enseñanza de la lectoescritura en niños que cursan el primer grado en el ámbito público.

Numerosas investigaciones indagaron empíricamente los factores que promueven la lectoescritura en la escuela primaria: Vera Pallo (2011); Criollo Tapia (2012); Alcívar Lima (2013); Espinosa Lerma (2016); Salcedo Romero (2017):

Vera Pallo (2011), se propuso diseñar un sistema de actividades, para que las familias potencien el aprendizaje de la lectoescritura en niños de primer grado. A través de un estudio descriptivo optó por entrevistas y cuestionarios como instrumentos para la recolección de datos, aplicados sobre 42 familias de alumnos de primer grado, pertenecientes a diferentes escuelas públicas. Los resultados, señalaron que: el nivel medio de aprendizaje de los niños demanda una atención más integral en la misma; el nivel de conocimiento e implicancia en el tema por parte de los pobres es pobre; las condiciones de los hogares no propician un ambiente adecuado para su estimulación; los padres carecen de las herramientas necesarias para afrontar su aprendizaje.

La investigación de Criollo Tapia (2012), buscó indagar la incidencia de la lectoescritura en el proceso enseñanza-aprendizaje, en niños del nivel básico de una escuela. A partir de encuestas realizadas a docentes de la institución, se obtuvo como resultado la coincidencia sobre un porcentaje bajo en técnicas lectoras y gusto por la lectura, manifestando la necesidad de incorporar nuevas estrategias metodológicas que promuevan la actividad y participación voluntaria de los niños de manera de contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje de manera más autónoma.

En la misma línea Alcívar Lima (2013); se propuso detectar cómo los problemas de la lectoescritura inciden en el rendimiento escolar, en el primer ciclo; para ello, realizó encuestas a 114 estudiantes y 10 docentes de los quintos

grados de un Centro Educativo. Los resultados indicaron que la mayoría de los alumnos lee en clase en algunas ocasiones y que sólo un 36% de los alumnos considera que ha comprendido una vez finalizada la lectura. Por otro lado, la mitad de los alumnos considera que el material empleado para la lectura es llamativo y que los docentes emplean diferentes estrategias para reforzar la comprensión lectora. Se detectó poco uso del dictado con consecuencias negativas en la ortografía y en la coordinación habla-escucha-escritura. En el caso de las respuestas de los docentes, un 80% considera que los alumnos comprenden a veces lo que leen lo que afecta su rendimiento escolar y que tienen serias dificultades de pronunciación y escritura de las palabras nuevas; afirman el empleo de estrategias y recursos llamativos y adecuados.

Espinosa Lerma (2016), se propuso analizar el papel de la enseñanza explícita de habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lengua escrita, realizó encuestas a docentes y padres en dos colegios públicos del nivel primario. Los resultados señalaron que, la relación entre la habilidad metalingüística y la adquisición de la lectura es recíproca, de tal manera que cuando una se desarrolla, fomenta la evolución de la otra.

La investigación de Salcedo Romero (2017), tuvo como objetivo determinar en qué medida la utilización de estrategias pedagógicas permiten solucionar los problemas de lectoescritura. Se utilizaron como instrumentos para la recolección de datos la observación de clases y encuestas a estudiantes y padres de 3º y 4º grado de primaria. Los resultados a los que se arribó indicaron que los estudiantes se encuentran en un nivel bajo en comprensión lectora reflejado en un alto porcentaje de definiciones y respuestas confusas, carentes de explicación y coherencia. Además, destacan el mal comportamiento de los alumnos y distracción ante temas que consideraban de poco interés o agrado. Cabe destacar, la mención que se hace a la apatía por la lectura y la escritura al no contar con libros acordes a sus edades ni de su agrado al momento de leer. Dejando en evidencia la necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas para la promoción de un buen hábito lector.

Las investigaciones mencionadas anteriormente se orientan por un lado al abordaje del proceso de enseñanza de la lectoescritura, por otro lado, a cómo las estrategias pedagógicas influyen para fomentar el aprendizaje, teniendo en cuenta este punto es que consideramos oportuno proponer un trabajo de investigación que tenga como objeto de estudio el abordaje de las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectoescritura, propiamente dichas.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que implementan los docentes del primer grado de una escuela pública de la provincia de Salta para promover la lectoescritura?

Pensar psicopedagógicamente las estrategias que se implementan para promover la lectoescritura, implica contemplar las vicisitudes que conlleva el proceso de aprendizaje, situando allí la multiplicidad de factores que condicionan este proceso en niños y niñas de primer grado. En función de lo explicitado se sitúa como objetivo principal de la presente investigación describir las estrategias pedagógicas que implementan las docentes del primer grado de una escuela pública de la provincia de Salta para promover la lectoescritura. Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en identificar y describir los métodos para la enseñanza de lectoescritura que utilizan los docentes en el proceso educativo; explorar los tipos de herramientas didácticas que la docente implementa para potenciar la lecto-escritura; enunciar y detallar las herramientas de evaluación que la docente aplica en el proceso de adquisición de la lectoescritura, para determinar el grado de aprendizaje adquirido y finalmente exponer el modelo pedagógico que subyace en la práctica a partir de las herramientas didácticas utilizadas por la docente para la enseñanza de la lectoescritura.

La estructura de la presente investigación se organiza por medio de tres capítulos denominados Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados y un apartado final de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente al Marco Teórico se desarrollan categorías conceptuales tales como: concepto de

estrategias pedagógicas, modelos pedagógicos y sus diferentes tipos, materiales curriculares; tipo de contenidos curriculares, proceso de evaluación y su clasificación, concepto de lectura; métodos de lectura; concepto de escritura, métodos de escritura.

El capítulo referente al marco metodológico incluye en primera instancia la definición del problema y de los objetivos; en segunda instancia se puntualiza el tipo de enfoque, diseño y alcance de la investigación; para luego presentar participantes, instrumento de recolección de datos y el correspondiente procedimiento y análisis de los mismos.

El tercer capítulo contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre, se expresan las conclusiones a las que arribamos, con la intención de realizar un aporte al campo de la Psicopedagogía, proponiendo lineamientos para futuras investigaciones.

## MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se desarrollarán los fundamentos teóricos que sostienen las prácticas vinculadas con el proceso de lectoescritura de docentes en el ámbito escolar. Se recorrerán los conceptos claves que componen dicho proceso, dando cuenta de su interrelación en el aprendizaje.

### **Estrategias Pedagógicas**

Las estrategias pedagógicas son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. “Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (Bravo, 2008, p.52).

En esta definición se tienen en cuenta aspectos que traspasan el ámbito escolar, pero, refiriéndose a docentes y alumnos. Posteriormente, se amplía el concepto al afirmar, que hay una articulación directa entre las estrategias pedagógicas y las estrategias didácticas, las primeras son la base para la generación de las segundas, porque van en concordancia con el principio pedagógico fundante. Las estrategias didácticas son el resultado, de la concepción de aprendizaje en el aula o ambiente diseñado con esta finalidad, y de la concepción que se tiene sobre el conocimiento y el aprendizaje. De acuerdo a la posición que se adopte, puede definirse al aprendizaje como transmisión o como construcción: esta posición determina la actuación del docente en el aula. Las exigencias del mundo globalizado actual hacen necesaria que la implementación de estilos y maneras de enseñanza de los contenidos se presenten de formas diferentes, para que el aprendizaje sea dinámico y creativo, y despierte interés en los estudiantes como actores de dicho proceso (Gamboa Mora *et al.*, 2013).

Al hacer referencia a las estrategias didácticas, nos remitimos tanto a las estrategias de enseñanza que son procedimientos empleados por el profesor

para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento, las estrategias de aprendizaje, definidas como procedimientos mentales que el estudiante realiza para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente (Ferreiro, 2005).

Actualmente en la ciudad de Salta Capital, la Res. Min. N° 8568-10: aprueba la Estructura y el Diseño Curricular para el Nivel de Educación Primaria. En dicho documento se define a las estrategias didácticas como “un conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica. Esto constituye un estilo de enseñanza e involucra un tipo de estructura comunicativa, un modo de presentar los contenidos, una serie de consignas que faciliten la actividad constructiva por parte del alumno, los objetivos en términos de procesos y resultados, las actitudes que se esperan de los alumnos, la relación que se establece entre los materiales, recursos, la planificación, el proyecto institucional y el currículo.”

En este sentido, una estrategia no es una “regla a cumplir”, ni el docente es sólo un pasivo seguidor, ni la aplica de manera mecánica; por el contrario, la analiza y planifica el Diseño Curricular, la reconstruye, acomoda y elabora estrategias específicas para actuaciones, contextos y sujetos determinados; seleccionando e integrando los medios adecuados a su fin (Davini C, 2009). Las estrategias didácticas se definen entonces, como un conjunto de actividades, de diverso tipo que se relacionan de determinada manera para organizar los procesos de enseñanza, a su vez, estos procesos, son secuencias organizadas de actividades en las que durante su desarrollo, profesores y estudiantes realizan tareas específicas orientadas a un objetivo (Sanjurjo y Rodríguez, 2005).

En relación a la lectoescritura, una estrategia para promover dicho proceso exige el cumplimiento de objetivos a partir de la construcción de actividades fundamentales para su logro, así como la evaluación y reestructuraciones constantes (Davini C., 2009). Estas estrategias se traducen en actividades

concretas tales como la expresión verbal, el trabajo con libros de textos, las preguntas de los docentes, el soporte audiovisual, la consulta bibliográfica, entre otras (Sanjurjo y Rodríguez, 2005) y se sostienen en modelos pedagógicos de referencia desde donde los docentes se posicionan para acompañar el proceso de lectoescritura.

### **Modelos Pedagógicos**

Las actividades que el docente realiza dentro del aula o el lugar donde desarrolla sus clases son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. Es decir, el cuaderno de un niño, los textos usados, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos arroja información sobre los modelos pedagógicos que subyacen a la práctica docente, en otras palabras, son las huellas inocultables de la concepción pedagógica (Pintos y Castro, 2000)

En este sentido, es posible identificar a lo largo de la historia, 5 modelos pedagógicos utilizados por los docentes al momento de transmitir los conocimientos el Modelo Tradicional, el Pedagógico Conductista, el Progresista, el Cognoscitivista y el Pedagógico Radical (Pintos y Castro, 2000). Si bien estos modelos surgen en contextos históricos, sociales y políticos concretos, actualmente muchas de sus características continúan presentes en el ejercicio de la docencia.

El modelo tradicional se originó en el periodo del auge escolástico, con una filosofía propia de la iglesia católica, en donde el fin primordial de la educación estuvo dirigido a la recuperación del pensamiento clásico, como resultado de la época del Renacimiento. El contenido de la enseñanza consistía en un conjunto de conocimientos y valores sociales, acumulados por las generaciones adultas, que se transmiten a los alumnos, como verdades acabadas, es decir no podían ser cuestionadas sino aceptadas porque el adulto así lo decía. Estas ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, disciplinar como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro

y los métodos verbalistas de enseñanza (Pintos y Castro, 2000). Es decir, que el alumno debía aprender lo que se le enseñaba sin cuestionamiento y de manera memorística.

Posicionado en este modelo, el profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad. Un aspecto importante a considerar en el modelo pedagógico tradicional es el rol del maestro, porque bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor, en otras palabras, dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitida (Pintos y Castro, 2000). En conclusión, el aprendizaje es también un acto de autoridad.

Continuando con el recorrido por los diferentes modelos pedagógicos, nos encontramos con que durante el auge del capitalismo se desarrolló el modelo conductista; este modelo consideraba que la función primordial de la escuela es la transmisión de saberes aceptados socialmente. Es básicamente el de la fijación y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente. De acuerdo con los fundamentos teóricos, el aprendizaje es originado en una triple relación entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente. El modelo conductista impactó en los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las que la identificación de la conducta, aprender debe hacerse en términos muy específicos y medibles. El maestro cumple la función de diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales tanto los estímulos como los reforzadores se programan para lograr las conductas deseadas (Pintos y Castro, 2000)

En este modelo la repetición, la memorización, la enseñanza mecánica o de instrucciones es la que predomina, es decir, será buen alumno quien más veces se ejercitó en determinada actividad y se enseña mediante la repetición:

cuantas más veces repita la forma de escritura mayor será su grado de aprendizaje.

Posteriormente a finales del siglo XIX con las ideas filosóficas que planteaba el pragmatismo aparece el modelo progresista, que en principio era conocido como “Escuela Nueva”, porque la forma de enseñanza y el proceso de aprendizaje cambió totalmente su punto de vista, convirtiendo al estudiante en el centro del sistema escolar, es decir, alrededor del aprendiente se circunscriben los procesos de la escuela.

*La escuela nueva rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se incrustan en el alumno. En su lugar, la nueva escuela defenderá la acción como condición y garantía del aprendizaje (Zubiria J., 1994, pág. 23).*

En líneas generales este modelo propone que el fin de la escuela (propósitos) no puede estar limitado al aprendizaje: la escuela debe preparar para la vida. Entonces, si la escuela debe preparar para la vida, la naturaleza y la vida deben ser estudiadas (contenidos). Los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto (secuenciación). Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación (método). Los recursos didácticos serán entendidos como útiles de la infancia que, al permitir la manipulación y la experimentación, contribuirán a educar los 5 sentidos, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades intelectuales (recursos didácticos) (Zubiria J., 1994).

Por su parte, el modelo Cognoscitivista tiene sus fundamentos teóricos, en las ideas de la Psicología Genética de Jean Piaget, el cual tiene como meta educativa que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, al aprendizaje según la etapa de desarrollo intelectual y de acuerdo con las necesidades y condiciones que cada alumno tenga. El rol del maestro está

dirigido a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los alumnos; el maestro debe orientar a los estudiantes a desarrollar aprendizajes por recepción significativa y a participar en actividades exploratorias, que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independientes. En este modelo lo importante no es el resultado del proceso de aprendizaje, en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de las estructuras de conocimientos y los procesos mentales que las generan. En este periodo se introducen al ámbito escolar nuevos conceptos se habla de aprendizaje significativo, de estructura de conocimiento, ya el concepto de alumno va adquiriendo nuevas connotaciones (Pintos y Castro, 2000).

Finalmente, en las décadas de los ochenta y los noventa emerge la Pedagogía Crítica, que centra su esfuerzo en primer lugar en formular una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. Los profesores que sostienen su práctica en este modelo coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. De igual manera cuestionan críticamente los "textos" que se utilizan en los procesos de enseñanza. Por el término "texto" se entiende no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje entre otros. La deconstrucción del lenguaje y del texto es de igual importancia (Pintos y Castro, 2000). En este modelo se observa una interacción entre el enseñante - aprendiente y el contenido, si bien lo interesante era cuestionar los textos, con ello se empiezan a formular nuevos interrogantes y el aprendizaje empieza a tener nuevos significados.

Podemos decir, entonces, que todo enseñante, posee un modelo pedagógico implícito, que determina la forma en la que construye su método de enseñanza. Este método refiere a "una forma de ordenar la actividad docente

para conseguir los objetivos que se han definido” (Amat, 2002) para ello realiza una selección de los recursos y/o materiales curriculares a utilizar.

Los materiales curriculares, pueden ser considerados como todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación, Los materiales curriculares son aquellos medios que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en las diferentes fases de los procesos de planificación. Ejecución y evaluación de los contenidos (Zabala Vidiella A., 1995)

Estos materiales pueden clasificarse, según la tipología de los contenidos, en:

- Conceptuales: Se aprende a través de la repetición verbal, utiliza libros, textos convencionales, prevalece la memorización (Zabala Vidiella A., 1995)
- Procedimentales: Ofrece ejercicios concretos, tiende a actividades que sean repetitivas y progresivas, sus soportes pueden ser las fichas, el papel, libreta de cálculo, dibujo entre otros. (Zabala Vidiella A., 1995)
- Actitudinales: Son contenidos que abarcan más que las definiciones o contenidos repetidos, busca comprender y dar sentido al aprendizaje. Los recursos que pueden ser útiles son montajes, video, o el planteamiento de situaciones conflictivas, experiencias, etc. (Zabala Vidiella A., 1995)

Otro de los procesos que se enmarca en el modelo pedagógico de referencia de los docentes es la evaluación, que tendrá una u otra forma de acuerdo al posicionamiento tomado. En este sentido, la evaluación podría no limitarse a la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos, sino más bien se debe evaluar al sujeto de manera singular y grupal pero también debe existir un proceso de evaluación para determinar cómo aprende el alumno y como enseña el docente (Zabala Vidiella A, 1995).

Por otro lado, la evaluación también ofrece una oportunidad para regular las estrategias didácticas en función de los conocimientos, aprendizajes e ideas previas de los alumnos, advertir donde han estado los errores y elegir nuevas estrategias y actividades para ayudar al alumno en el aprendizaje que aún no ha logrado construir y realizar ajustes y correcciones en las estrategias de acuerdo a los logros obtenidos en función de los objetivos propuestos. En este sentido, las evaluaciones pueden ser diagnósticas, de proceso y de resultado (Zabala Vidiella A, 1995).

La actividad áulica tiene entre sus principales objetivos la enseñanza de la lectura y la escritura como eje central para la adquisición de otros conocimientos, que podemos decir que la lectoescritura es uno de los procesos intelectuales básicos para facilitar el aprendizaje, por lo que los planes y programas de estudios de las diferentes escuelas incluyen su fomento como uno de sus objetivos esenciales.

## **Lectura**

La lectura es una habilidad compleja cuya finalidad es la comprensión de un texto escrito. Los dos grandes componentes de la lectura son el reconocimiento de las palabras escritas y la comprensión lectora, ambos componentes son necesarios para adquirir esta habilidad (Defior, 2006).

La actitud que se adopta ante un texto cuando se lo lee es la de la interpretación. Leer, en este caso, es enlazar un discurso nuevo de quien lee (lector) con el discurso de quien lo escribe (autor). Leer es interpretar un texto de acuerdo a los pareceres de quien lo lee. La lectura se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector, quien lee, pone en juego un conjunto de las experiencias psíquicas y situaciones significativas, ambos componentes influyen en el sentido que se da a lo que se lee (Schlemenson S., 2005).

Leer no es decodificar ni extraer información de un texto, leer es un acto donde interactúan texto-lector, que consiste en un trabajo activo, en el que el lector, construye el significado del texto a partir de su intención de lectura y de

todo lo que sabe del mundo; es decir, de todos los conocimientos que lleva hacia el texto antes de empezar a leer, y de los que pone en el texto mientras lee (Goodman K, 1986). Es decir, quien lee debe tener noción sobre el texto y aspectos generales del mismo, a su vez quien escribe frente al papel hace una reflexión previa sobre el público al que estará destinado dicho escrito.

La lectura entendida de esta forma se caracteriza por su esencia personal y carácter subjetivo, pero demanda del ejemplo, el acompañamiento y la ayuda de toda la comunidad educativa escolar para fomentar su desarrollo, ya que el interés por la lectura no se inicia con la escolarización, sino que puede desarrollarse desde mucho antes en dependencia del entorno familiar y comunitario en que la persona se desarrolle. Por lo que los docentes, junto a las familias y otros actores sociales, deben fomentar la lectura en los estudiantes (Quiala B. y Zayas Y., 2016).

Toda persona que se enfrenta a un texto, lo realiza con alguna intencionalidad y es ésta la que dirige los procedimientos y las acciones. Además, puede apreciar los elementos visuales y no visuales del texto. Los primeros, hacen referencia a la información aportada por el texto escrito, y los segundos, a los conocimientos que el lector tiene acerca del idioma, el sistema de escritura y el tema. Todo esto influye en la anticipación del contenido del texto.

En el proceso de lectura, se emplean una serie de estrategias, que el lector pone en práctica para poder construir significado y comprender el texto (Zavala A., 1995) Entre esas estrategias se encuentran: el muestreo, la anticipación, la inferencia, y la autocorrección. El proceso se inicia con la observación de los aspectos redundantes que conforman un texto y lo caracterizan como tal. Continúa con la anticipación utilizando la predicción para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja. Luego mediante la inferencia se completa la información utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya posee el lector. Finalmente, la autocorrección se emplea para reconsiderar la información, obtener más información o confirmar sus expectativas (Zavala Vidella A., 1995).

Estudios e investigaciones realizadas, por el profesor e investigador Ken Goodman, dieron cuenta que existía para la adquisición de la lectura a la que el denominó “lenguaje integral” y se refería a la lectura como un “juego de adivinanzas psicolingüísticas”, porque solía ser muy popular y todavía influye en la forma de enseñar la lectura en algunas escuelas. El lenguaje integral se basaba en la idea de que los niños aprenderían a leer “naturalmente” a través de la exposición a un lenguaje escrito que fuera relevante y motivador para ellos (Goodman K., 1963). Al enfrentarse a palabras nuevas, buscarían pistas en lugar de pronunciarlas, para ello utilizan como recurso las imágenes, la forma de presentar las palabras, el contexto para averiguar el sentido de la misma. Descubrir palabras desconocidas buscando pistas en las imágenes o en el contexto es una estrategia que los niños con un conocimiento previo pueden utilizar inicialmente cuando están aprendiendo a leer.

En función de lo anterior plantea tres tipos de acciones que permiten potenciar la lectura: acciones para introducir a los estudiantes a la lectura, acciones para estimular la lectura crítica y la comprensión de textos, acciones para el desarrollo de la autonomía como lector (Quiala B y Zayas Y., 2016)

Las acciones para introducir a los estudiantes a la lectura se basan en el desarrollo de lecturas recreativas y de carácter social o publicitario (revistas, libros de cuento, periódicos, informaciones en las redes sociales e internet, afiches, poemas, novelas), teniendo en cuenta sus intereses y características. Estas acciones requieren del acompañamiento de los docentes, los compañeros de aula, las familias y diversos actores comunitarios. Las acciones para estimular la lectura crítica y la comprensión de textos se basan en el desarrollo de lecturas formativas (libros de textos, artículos científicos y la bibliografía complementaria de los programas de asignaturas). Estas acciones también requieren del acompañamiento de los docentes, los compañeros de aula, las familias y diversos actores comunitarios. Acciones para el desarrollo de la autonomía como lector se basan en la puesta en práctica de acciones vinculadas con lecturas especializadas u otras autodeterminadas por los estudiantes (Quiala B & Zayas Y, 2016).

## **Escritura**

Escribir es producir un texto... (Teberosky y Ferreiro, 1981) Efectivamente, escribir es un proceso mediante el cual se produce un texto escrito en donde existe una relación grafo-fónica, es decir, correspondencia entre fonema y su grafía respectiva. La palabra escrita brinda la posibilidad de interpretar la realidad a partir de una postura activa del niño lector lo que permite ver al texto como constructor de múltiples interpretaciones (Teberosky y Ferreiro, 1981).

En relación a la enseñanza de la escritura, los métodos más utilizados pueden agruparse en 3 tendencias: fonéticos (fundados en los elementos de la palabra y sus sonidos); globales (que insisten desde un principio en el significado de lo que se lee); eclécticos, que trabaja los dos métodos anteriores de manera simultánea (Kaufman AM, 1989)

### *Métodos Fonéticos*

Son métodos de marcha sintética, que a su vez se pueden subclasificar: En primer lugar, el método Alfabético que parte de signos simples; letras o grafemas. Los niños, aprenden primero el nombre de la letra, siguiendo el orden alfabético durante su aprendizaje. Luego deletrean y pronuncian combinaciones de 2 letras para llegar a formaciones unidas sin sentido, sílabas o palabras sueltas. En segundo lugar, el método Fonético, que se inicia con sonidos simples o fonemas, a veces más complejos como la sílaba. Se basa en la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre, dentro de este se encuentra el método onomatopéyico que asocia sonidos al lenguaje. En tercer lugar, el método Silábico: las unidades clave utilizadas en la enseñanza de la lectura son las sílabas. A medida que se aprenden las sílabas, se combinan para formar palabras y frases. Por último, el método Pre-fonético en el que los sonidos de las letras y sílabas se enseñan comparando palabras, se introducen nuevos elementos en función de los antiguos y conocidos (Kaufman AM., 1989). Esta enseñanza es gradual y sistemática, el aprendizaje se va construyendo paso a paso, en forma ordenada o estructurada.

Estos métodos, no tienen en cuenta la significación en el punto de partida y no llegan necesariamente a ella. Se trata de una operación de síntesis. Parten del conocimiento de las letras aisladas, luego la formación de sílabas y poco a poco se llega a la lectura y escritura de palabras (Kaufman, 1989).

### *Métodos Globales*

Este método insiste en el significado de lo leído, se apoya en el principio de que la lectura es un proceso de captación de ideas, por lo que debería usarse desde un comienzo material semántico, con significado: palabras, frases y oraciones (Kaufman AM, 1989). Parte de que los niños perciben los objetos e ideas sintéticamente y poco a poco van percibiendo los detalles.

El procedimiento consiste en mostrar y visualizar la palabra con su contenido significativo. Se apoya en la tesis de que cada palabra tiene una forma propia, mediante la cual puede ser recordada. Luego aparece el reconocimiento de las frases como representativas de las unidades de pensamiento. Por último, se forma la oración que consiste en considerar a toda la unidad lingüística como un significado (Kaufman AM, 1989).

### *Métodos Eclécticos*

Utilizan una forma combinada de ejercicios de tipo fonético y global, en el mismo programa. Consiste en seleccionar las palabras, frases y oraciones graduadas que los niños analizan, comparan y sintetizan desde un principio. Así, se familiarizan con los elementos significativos del idioma a la vez que aprenden el mecanismo de la lectura (Kaufman AM., 1989).

El desarrollo de los procesos de escritura se inicia con la aparición de gestos como escritura en el aire, es decir, los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos futuros, son signos visuales que han quedado fijados en el niño. Asociado a esto, aparecen los primeros garabatos, en los que el niño no está dibujando el objeto en sí, sino que está fijando en el papel los gestos con los que él mismo representa a dicho objeto; inicialmente no

dibuja, sino que indica, y al realizar el garabato está fijando el gesto indicador en el papel (Montealegre R. y Forero L., 2006).

Desde una perspectiva psicogenética, los niños formulan una serie de hipótesis sobre la escritura que les permiten acceder a su comprensión y aprendizaje: El primer nivel o primera hipótesis es la denominada Nivel del Referente o del Nombre, Éste comprende la exclusiva vinculación que los niños otorgan a la escritura con los nombres propios o de objetos. Por eso, en esta primera etapa, el niño se debe apoyar en dibujos cercanos a la palabra que descifra. Por otra parte, en esta primera hipótesis el niño plantea las longitudes de las palabras siempre en relación con el tamaño real de los objetos a los que alude. En esta primera hipótesis es importante apreciar cómo los niños y niñas establecen en sus concepciones sobre lo que es o no en la escritura vínculos de dependencia en relación con el mundo exterior o circundante. Ya en las primeras representaciones de la escritura el pequeño o pequeña apela a la imagen aportada por el medio (Medina J. *et al.*, 2009).

El segundo momento de representación de la escritura asumido por los niños es denominado como Criterio de Cantidad Mínima. Éste consiste en la expectativa que establece el niño sobre la cantidad mínima de caracteres que debe tener determinada palabra para ser asumida por ellos como escritura. Aunque el valor de caracteres mínimos oscila entre dos (2), tres (3) y cuatro (4), es el número intermedio el que cuenta con la preferencia de la mayoría de niños. Por otra parte, este nivel también comprende otro momento que puede darse simultáneamente con el anterior. El mismo consiste en la necesidad que expresa el niño o niña de ver caracteres diferentes en una misma palabra para aceptarla como escritura. (Medina J. *et al.*, 2009).

El siguiente nivel en la evolución de la representación conceptual sobre la escritura es denominado como Hipótesis Silábica. Con “esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes” El cambio cualitativo consiste en que se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre

partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla. En esta hipótesis el niño o niña asume la escritura de grafías desde su correspondencia sonora a una determinada sílaba. Esta hipótesis crea circunstancias que contradicen la hipótesis o nivel precedente. (Medina J. *et al.*, 2009).

La cuarta hipótesis surge del conflicto antes señalado entre los niveles dos y tres. Es decir, la contradicción planteada entre la Hipótesis de Cantidad Mínima y la Hipótesis Silábica se resuelve con la toma de consciencia, por parte del niño, de niveles de representación sonora menores a la sílaba, el alfabeto, produciéndose con esto la Hipótesis Alfabética. Es precisamente este proceso evolutivo que desencadena el quinto y último nivel en la psicogénesis de la escritura, denominado Escritura Alfabética, comprende el momento cuando “el niño ha franqueado la ‘barrera del código’; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir” (Medina J. *et al.*, 2009).

En síntesis, cuando el niño desarrolla la hipótesis de cantidad, exige una cantidad mínima de grafías para que un escrito sea legible, se considera entonces que ha adquirido el nivel conceptual que le permite establecer que la escritura está constituida de partes. Luego al alcanzar la hipótesis silábica, el aprendiz ya se encuentra en condiciones de interpretar cada grafía de la escritura con una sílaba de la palabra emitida, asociando lo escrito con el lenguaje oral. Finalmente, el nivel conceptual en el que se concibe la correspondencia fonema-grafema, implica la comprensión del lenguaje escrito, constituido de partes (fonemas) que corresponden a símbolos específicos (letras), evidencia de la conciencia fonológica (Montealegre R. y Forero L., 2006).

Es fundamental, poder considerar que las etapas o momentos en los que se aprende a leer y escribir no son correlativos con la edad cronológica el aprendiz, sino por lo contrario va a depender de los conocimientos previos

que el niño tenga, entre otros factores tanto internos como externos. Conocer en qué etapa del proceso se encuentra, permitirá al educando a establecer estrategias que lo favorezcan y potencien.

Ahora bien, muchos son los esfuerzos que, desde distintas disciplinas, se realizaron para poder entender y proponer estrategias favorables para aprender a leer y escribir. Muchas investigaciones comenzaron a utilizar el concepto “lectoescritura”, haciendo referencia a que el aprendizaje de la lectura y la escritura van íntimamente ligados y en conjunto son un componente importante del lenguaje, considerada esta última, como la herramienta que utilizan los individuos para comunicarse los unos con los otros. Además, constituye uno de los instrumentos más importantes para que el niño conozca el mundo que le rodea y establecer las primeras relaciones afectivas, (Hidalgo D. y Medina S., 2009). Por todo esto, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura significa uno de los aprendizajes más importantes, que debe iniciarse en el primer grado de escolarización, claro es que los alumnos poseen conocimientos previos que pueden estar más o menos desarrollados de manera singular pero la escuela, tiene que poder equilibrar estos saberes para lograr que cada alumno según su tiempo y ritmo logre apropiarse de ese conocimiento.

Si consideramos al docente como un mediador entre los niños y el conocimiento, ya implícitamente le estamos asignando la función de guiar y acompañar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, para ello el maestro necesita poseer diferentes saberes, a fin de contar con marcos de referencia teóricos explícitos que le permitan fundamentar su práctica, diseñar actividades, situaciones didácticas, etc. (Hidalgo D. y Medina S., 2009). Entendemos que el aprendizaje de la lectoescritura, es uno de los más importantes, se profundiza y formaliza, mientras se transcurre el ciclo primario de educación donde algunos niños aprenden a leer con facilidad sin importar el método utilizado por el docente y/o la escuela a la que asisten. Pero muchos otros, necesitan una instrucción explícita y sistemática que no todo docente ofrece. Como resultado, se obtiene que cuando se gradúan no todos tienen la habilidad de tener una lectoescritura fluida y comprensiva, necesaria para prosperar como adultos, por ello la forma

en la que se les enseña a leer y a escribir es muy importante, como también lo es potenciar, promover el gusto por leer y escribir (Hidalgo D. y Medina S., 2009)

La enseñanza de la lectura y la escritura deben avanzar paralelamente, la lectura mejora la expresión escrita y ésta, a su vez, facilita la comprensión de la lectura que es uno de los objetivos de la educación básica y va a la par con la escritura, ambas actividades se complementan, porque sin un escrito no puede haber lectura. Leer es un proceso mental, para adquirir un conocimiento, el cuerpo necesita de cierta madurez mental y física, si no se tiene, el proceso no se dará tan fácil; por lo tanto, este proceso implica ver un código escrito (generalmente letras y números), identificarlo (reconocer letras y palabras y saber pronunciarlas), descifrarlo (entenderlo y captar la idea), comprenderlo e interpretarlo y se necesita de práctica, para lograr obtener los resultados deseados. El aprender a leer, implica todo un proceso mental, al hacerlo correctamente se mejora y se adquiere habilidades, además es una actividad muy gratificante. Por eso para aprender a leer y a escribir, maestro y estudiantes se necesitan mutuamente, entre ellos se debe establecer una verdadera comunicación, la cual es fundamental para que el proceso se desarrolle eficientemente. Una comunicación unilateral, como generalmente sucede, en la cual el maestro es el agente activo, el que emite y el alumno es un receptor pasivo, que sólo cumple o ejecuta órdenes, en ningún momento favorecerá el aprendizaje; lo importante es que en el proceso de comunicación, el docente y estudiante interactúen, permitiendo un proceso de revisión en el cual ambos se nutran positivamente de todos los elementos que hacen de la comunicación un factor altamente pedagógico (Medina J. *et al.*, 2009).

A partir de la reflexión cotidiana, sobre la importancia que tiene la lectoescritura en la vida de los niños, se logrará a futuro que sean lectores y escritores competentes. En este punto, las intervenciones que el maestro despliega en el aula: poder observar a cada alumno, darle oportunidad de expresión a todos tanto verbal como escrita, realizar una selección de estrategia acorde a sus destinatarios, etc., juegan un papel fundamental, porque si bien, no existe una "receta o instructivo" a seguir, creemos que el docente debería asumir

este tan complejo compromiso, haciendo de la situación de enseñanza-aprendizaje un espacio reflexivo (Hidalgo D. y Medina S., 2009).

A modo de síntesis, podemos decir que la lectoescritura constituye un proceso intelectual que es imprescindible fomentar en las aulas ya que contribuye al desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Las estrategias pedagógicas pueden facilitar este proceso, con independencia de la asignatura que imparta el docente.

El aprendizaje de la lectoescritura es más efectivo cuando somos capaces de brindarle al niño un ambiente rico en estímulos significativos, que impliquen actividades tanto de escritura como de lectura.

## **METODOLOGÍA**

### **Problema de investigación**

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que implementan los docentes del primer grado de una escuela pública de la provincia de Salta para promover la lectoescritura?

### **Objetivos**

#### ***General***

Describir las estrategias pedagógicas que implementan las docentes del primer grado de una escuela pública de la provincia de Salta para promover la lectoescritura.

#### ***Específicos***

- 1) Identificar y describir los métodos para la enseñanza de lectoescritura que utilizan los docentes en el proceso educativo.
- 2) Explorar los tipos de herramientas didácticas que la docente implementa para potenciar la lecto-escritura.
- 3) Enunciar y detallar las herramientas de evaluación que la docente aplica en el proceso de adquisición de la lectoescritura, para determinar el grado de aprendizaje adquirido.
- 4) Exponer el modelo pedagógico que subyace en la práctica a partir de las herramientas didácticas utilizadas por la docente para la enseñanza de la lectoescritura.

### **Enfoque metodológico**

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De modo general, estas investigaciones se caracterizan por conocer determinado fragmento de la realidad; considerando su tiempo y escenario y no buscando ser replica de otras investigaciones similares. El trabajo se desarrolló en un

establecimiento educativo, considerándose éste como un ambiente natural porque ya está conformado y desarrollan sus actividades de manera consuetudinaria sin intervención del investigador, es natural porque el investigador no tuvo que recrear la escena, sino que ya está conformada (Sierra Bravo R., 1997). Los resultados se extraen de los datos propiamente dichos, predomina en éste, el análisis de la realidad subjetiva que no tiene una secuencia lineal.

Este enfoque permite recolectar, datos más profundos en términos subjetivos porque la recolección de los mismos, no es estandarizada, ni predeterminada completamente; sino que pretende conocer y describir las perspectivas y puntos de vista de los participantes, como, por ejemplo: sus emociones, prioridades, experiencias, significados y opiniones. La realidad se define a través de la interpretación de los participantes, de tal modo que la información que se recolecta son datos textuales de sus actores; es por ello que en una sola investigación se puede interpretar múltiples realidades que nacen de las percepciones que cada uno de ellos tenga de la misma (Sampieri R., 2006).

Por otra parte, es empírica, porque los datos se basan en la información aportada por los actores desde sus vivencias y conjeturas, como también de las experiencias obtenidas por parte del investigador. Por último, desde el enfoque elegido, se comenzó examinando los hechos en sí y en el proceso se desarrolló una teoría coherente para representar lo que se observó, dicho de otra forma, esta investigación tiene una lógica inductiva descriptiva, va de lo particular a lo general: la forma de indagación que predomina en este trabajo es flexible porque su propósito, consiste en reconstruir la realidad tal como la observa. Por último, es holístico, porque para su conclusión tiene en cuenta el “todo” sin reducir el estudio en partes (Sampieri R., 2006).

### **Diseño y alcance**

Cuando hablamos de diseño hacemos referencia a la parte del proceso en la que investigador, planifica, sus actividades. El diseño puede considerarse

como el plan o estrategia que se desarrollara para obtener la información que se desea (Sierra Bravo R., 1997)

Esta investigación es no experimental, es decir, no hay ni manipulación intencional ni asignación al azar, la investigación no influye, ni modifica las funciones de ellos, es una situación que ya existía ajena al control directo como lo sería un experimento, en otras palabras, el estudio que se realizó fue sin manipulación deliberada de variables, es decir solo se observaron los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlo. A su vez, esta investigación es de tipo transversal porque recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único su propósito.

El alcance del presente trabajo es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, ya que no se pretende explicar relaciones en término de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de sus actores. (Sierra Bravo R., 1997).

### **Participantes**

Participaron de este estudio 10 docentes, en su mayoría mujeres, de primer grado de una escuela pública de la zona sureste de la ciudad de Salta capital. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 25 y los 45 años. Su formación académica era de nivel terciario y título superior no universitario.

### **Instrumento de recolección de datos**

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada, este tipo de entrevista se caracteriza en las ciencias sociales, por ser una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de información en el marco de una investigación (Marradi, *et al.*, 2007).

Las entrevistas se pueden elegir basadas en dos criterios: a) la presencia (o no) de un contacto visual directo entre entrevistador y entrevistado y b) el

grado de libertad concedido a los actores en la situación de entrevista ya sea al preguntar o al responder. En este sentido las entrevistas fueron presenciales hubo contacto de ambas partes y fueron semi estructuradas, dando libertad en la respuesta al entrevistador (Marradi.*et al.*, 2007). La entrevista estuvo formada por 20 preguntas guía (se adjunta modelo en Apéndice), con la flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

### **Procedimientos**

El primer acercamiento que se tuvo con la escuela fue presencial, es decir se mantuvo un dialogo con la directora a cargo del establecimiento. Para poder efectuar la recolección de datos se formuló un Acta de Consentimiento, la cual fue rubricada por todos los participantes, garantizando así su conformidad para llevar a cabo las entrevistas.

Los encuentros, fueron individuales, duraron aproximadamente 20 minutos, se llevaron a cabo dentro del establecimiento educativo. La entrevista fue suministrada en forma presencial, teniendo como guía una grilla de preguntas que se formulaban de manera verbal, utilizando como recurso logístico hojas de papel y lapicera. En las entrevistas se utilizó una grabadora para registrar las respuestas.

### **Análisis de datos**

En el presente capítulo se desarrollará un análisis de contenido, el mismo será cualitativo por que el trabajo tiene su primordial importancia en el significado de los datos presentes, los cuales fueron extraídos de entrevistas realizadas en el proceso de recolección de datos.

El tratamiento de la información conto de tres momentos, por un lado, las desgravaciones de las entrevistas, otro era armar un cuerpo textual que permita al investigador trabajar con la información obtenido. Con el texto formado, se efectuó una segmentación de dicha información utilizando el criterio temático, es

decir se realiza un corte o separación del párrafo al advertir que cambiaba de tema, considerando este el criterio más óptimo para la separación de lo que llamamos unidades de contenido.

Luego fue necesario, agrupar esos datos de acuerdo a los objetivos planteados, teniendo una categoría de análisis mixto por cuanto las unidades de contenido se elaboraron, en función de los objetivos planteados y otros fueron surgiendo a partir de la recolección de datos.

A continuación, en la Tabla 1, se plasma las categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de datos.

**Tabla 1**

*Sistema de Categorías y subcategorías de análisis*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Método para la enseñanza de lectoescritura que utilizan los docentes en el aula	Método Fonético
	Método Globales
	Método Eclético
Herramientas didácticas que se implementan para potenciar la lectoescritura	Contenido Conceptuales
	Contenido Procedimentales
	Contenido Actitudinales
Herramientas de evaluación que los docentes implementan para determinar el grado de aprendizaje	Evaluación Diagnóstica
	Evaluación Procedimental
	Evaluación de Resultado
Modelo pedagógico que subyace a partir de las herramientas didácticas utilizados por el docente en el proceso de enseñanza	Modelo Pedagógico Conductual
	Modelo Pedagógico Progresista
	Modelo Pedagógico Cognoscitivista

## RESULTADOS

En el presente capítulo se reflejan los resultados obtenidos, a partir de las entrevistas realizadas a maestras de primer grado, de una escuela pública de la provincia de Salta. La información presentada se encuentra organizada, en función de las categorías y subcategorías de análisis. Por otra parte, es necesario aclarar, que esta investigación presenta un enfoque cualitativo, por lo que nuestro interés, es articular las respuestas obtenidas en la recolección de datos, con las categorías conceptuales teóricas desarrolladas en el Marco Teórico, destacando coincidencia y/o discrepancia según corresponda.

### **Métodos para la enseñanza de la lectoescritura que utilizan los docentes.**

En el presente apartado nos proponemos desarrollar los métodos empleados por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura. En este sentido, se pueden identificar que las propuestas de las docentes se corresponden, en líneas generales, con 3 métodos: el Método Fonético, el Método Global y el Método Escolástico.

En primer lugar, al indagar sobre los recursos que se proponen para trabajar la lectoescritura, la mayoría de las entrevistadas, describen actividades que pueden enmarcarse dentro del Método Fonético, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

*Entrevistada 4: "...Primero les enseño la letra luego se busca que reconozca el grafema y el fonema, se sigue con la sílaba, hasta llegar a la palabra"*

*Entrevistada 6: "...Ponemos las letras en las tapitas, empezamos con las vocales luego el reconocimiento de cada vocal, con la pronunciación y su forma de escritura"*

Es decir, se puede inferir que este tipo de actividades permiten un primer acercamiento, a la forma, organización y conocimiento de las letras, lo que se corresponde con lo postulado por Kaufman al decir que el método fonético se

basa en la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre, es decir a modo onomatopéyico se le enseña al niño para que asocie sonidos con las letras (Kaufman AM., 1989)

En segundo lugar, las entrevistadas sostienen que la escritura y la lectura se apoyan de manera mutua en el primer grado, para ello, desde su inicio se debe enseñar palabras que tengan un significado concreto, para que puedan asociarla. Lo expuesto queda evidenciado en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada 3: *“...Después también trabajamos la cartelera o rompecabezas también con las vocales, la correspondencia de un dibujo y tienen que decir la vocal con la que comienza...”*

Entrevistada 8: *“...y nosotros trabajamos letra asociando el fonema, y grafema y el significado, ejemplo, enseño la “A” al lado la imagen de un ala o ángel y la palabra escrita”.*

Los dichos de las entrevistadas guardan relación con lo postulado por Kaufman, quien considera a los métodos globales como un método que insiste en el significado de lo leído, por lo que debería usarse desde un comienzo material con significado (Kaufman AM., 1989)

En tercer lugar, los resultados muestran que muchas de las entrevistadas coinciden en expresar que se empieza con letras aisladas, para gradualmente ir complejizando el aprendizaje de la lectoescritura, esta lectura se refleja en las siguientes respuestas:

Entrevistada 3: *“La escuela trabaja mucho con la conciencia fonética interesa la pronunciación como el reconocimiento de la letra escrita, al mismo tiempo saber a qué se refiere o alude esa palabra...”*

Entrevistada 10: *“Se realiza un trabajo gradual con los niños se empieza con palabras simples sencillas como pato, casa y se va complejizando...”*

En este punto adquiere relevancia, lo postulado por Kaufman referido a que el método escolástico consiste en seleccionar las palabras, frases y oraciones graduadas que los niños analizan, comparan y sintetizan desde un principio, (Kaufman AM., 1989), también se corresponde con Teberosky y Ferreiro (1981) quienes afirman que “A medida que se aprenden las sílabas, se combinan para formar palabras y frases” (Teberosky y Ferreiro, 1981).

Es menester destacar que no hay coincidencia entre las entrevistadas en el método de enseñanza de la lectoescritura utilizado, es decir, se utiliza tanto el Método Global como el Fonético y el Escolástico.

### **Herramientas didácticas que implementan las docentes para potenciar la lectoescritura.**

En relación a las herramientas didácticas, que las docentes utilizan para potenciar la lectoescritura, se evidenció que tienen en cuenta tres aspectos: los contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales y los contenidos actitudinales.

Haciendo referencia a los contenidos conceptuales, todas las entrevistadas coincidieron en que hacen sus planificaciones a principio de año para unificar lo que se enseñará, uno de los objetivos primordiales del primer grado es estimular al estudiante, para que pronuncie y escriba palabras correctamente y así crear un buen hábito de lectura y escritura, teniendo un orden lógico para que el niño pueda asimilar la enseñanza de las letras, sílaba y posteriores palabras. Lo aquí expuesto queda de manifiesto en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada N° 7: *“...nosotras tenemos las jornadas pedagógicas ahí es donde se establece que se enseñara durante el año, pero después como lo enseñas eso lo haces con las planificaciones diarias “.*

Entrevistada N° 8: *“...bueno nosotros unificamos criterio en las jornadas pedagógicas al trabajar con el sistema de bloque pedagógico uno va conociendo*

*que le hace falta al grupo, ósea, conocemos en que tenemos que reforzar en los chicos y para que todos los primeros enseñemos los mismos nos basamos en el Proyecto Educativo Institucional”.*

Los dichos de las docentes se relacionan con los planteos de Zabala y Vidiella quienes sostienen que los contenidos conceptuales son los conocimientos teóricos, conceptos, fórmulas, reglas que se aprenden a través de la repetición verbal, la utilización de libros, textos convencionales (Zabala y Vidiella, 1995).

En cuanto a los contenidos procedimentales, las docentes seleccionan las herramientas didácticas, según el modelo pedagógico desde el que se posicionan. Por un lado, hay maestras que favorecen la adquisición de la lectoescritura, a través del ejercicio concreto, como lo explicitan los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada N° 2: *“...para enseñar la lectura y escritura, utilizo libros, textos de cartillas para que ellos lean solos”*

Entrevistada N° 6: *“...ellos pueden elegir el libro, pero siempre los hago leer, que tomen un libro y lean”*

Por otro lado, otras docentes refieren que utilizan dispositivos audiovisuales, láminas, actividades lúdicas, lo que permite no sólo que se realice la actividad sino también captar el interés del alumno por el aprender, como se evidencia en los siguientes fragmentos:

Entrevistada N° 10: *“...A los chicos les gusta mucho los cuentos y que los cuentos tengan algún soporte dibujos, presentaciones en PowerPoint, laminas etc. yo les leo algunas veces otras van leyendo ellos, leemos entre todos”.*

Entrevistada N° 4: *“...yo traigo mi computadora y proyecto el cuento en la pizarra, los chicos dicen que están en el cine, pero a medida que pasa la imagen que les presento vamos aprendiendo por ejemplo el nombre del personaje como*

*se escribe empiezan ellos mismos a participar adivinando que letra sigue, se divierten aparte de aprender y les queda mejor que cuando leen solamente.”*

Los dichos de las docentes guardan relación con lo que plantea Zabala Vidiella, quien sostiene que los contenidos procedimentales tienden a realizar actividades que sean repetitivas y progresivas, sus soportes pueden ser las fichas, dibujo entre otros (Zabala Vidiella A., 1995). Es decir, las docentes realizan acciones para que los niños vayan adquiriendo la práctica de la lectoescritura, lo que difiere es en el modo en que es presentado el texto al niño.

Por último, en relación a los contenidos actitudinales, algunas entrevistadas coinciden en que es necesario que los alumnos tengan un aprendizaje significativo, desde el inicio, pero otras sostienen que en los primeros años de escolaridad los niños deben primero aprender a codificar y decodificar, muchos alumnos ponen toda su atención y energía en intentar descifrar o trazar un grafema, y al ver que no pueden se frustran. Solo una de las docentes realizó la diferenciación entre lectura y lectura comprensiva:

*Entrevistada N° 7: “Hay que enseñarles a los chicos a leer primero para mí eso es lo más importante que ellos empiecen a deletrear solos”*

*Entrevistada N° 9: “De acuerdo a mi experiencia en los primeros grados puede observar que los chicos en vez de tratar de entender o saber que dice la palabra están más preocupados por pronunciarla bien van adivinando como se une y cuando le preguntas que dice ahí ellos te miran como si no supieran otros te lo dicen no sé, pero deletrearon bien...”*

*Entrevistada N° 4: “hay quienes leen bien, una oración, pero no entienden lo que leyeron y hay otros que deletrean, pero entienden lo que leen. Por eso nosotros tenemos que hacer este trabajo de por un lado que lean bien y por el otro que entiendan que sería la lectura comprensiva.”*

Retomando las herramientas didácticas que utilizan las docentes para favorecer la lectoescritura, habiendo hecho referencia a los contenidos que se tienen en cuenta, las docentes toman en consideración al momento de planificar dos cuestiones: por un lado, que los niños logren una lectura fluida y por el otro, que aprendan a interpretar lo que leen o escuchan. Lo dicho queda expuesto en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada N° 9: *“...El contar historia, elaborar historia con los personajes, a ellos les gusta mucho inventar historias a veces con resolución de conflicto. Son dos actividades distintas las hago leer primero y después vamos armando la historia”*

Entrevistada N° 4: *“Ellos hacen relaciones con los cuentos que eligen y recuerdan se encariñan con los personajes, hacen preguntas de porque sucede tal o cual cosa, eso sucede cuando yo leo, pero cuando ellos leen están más pendiente de no equivocarse de leer bien que de comprender”.*

Estas expresiones se vinculan con los postulados de Zabala Vidiella quien afirma que se busca que el alumno comprenda y dé sentido a su aprendizaje. Los recursos que pueden ser útiles son el planteamiento de situaciones conflictivas, experiencias, realizar preguntas que indaguen lo leído, armar historias, etc. porque estos contenidos están vinculados con la capacidad que tiene el alumno de comprender y apropiarse del conocimiento para elaborar su propio criterio (Zabala Vidiella A., 1995).

En resumen, todas las docentes trabajan determinados conceptos, que son acordados en una mesa de trabajo a principio de año y que están enmarcados dentro del Proyecto Educativo Institucional, todas coincidieron que uno de los objetivos fundamentales del primer grado es la enseñanza de la lectoescritura, lo que difiere, son los procedimientos que llevan a cabo, cada una de las docentes para acercar al alumno al texto.

**Herramientas de evaluación que los docentes implementan para determinar el grado de aprendizaje.**

En cuanto a las herramientas de evaluación que las docentes utilizan en relación con el aprendizaje de la lectoescritura, las docentes coinciden en que realizan un proceso que se compone de 3 instancias: la evaluación diagnóstica, la evaluación procedimental y la evaluación de proceso.

A través de la evaluación diagnóstica las docentes indagan los saberes previos de los alumnos. A través de esta herramienta se ajustan las propuestas pensadas para el trayecto académico y luego se realiza la evaluación de resultado donde, algunas de las entrevistadas refieren a la obligatoriedad de cumplimentar con una estructura evaluativa preestablecida y que se plasma en una libreta de calificaciones. Muchas coinciden en plantear que la evaluación, sobre todo en primer grado, tiene una connotación muy significativa en el alumno, es por ello que muchas escuelas trabajan a nivel provincial con lo que se denomina “Bloque Pedagógico”, que significa que los aprendientes del primer ciclo cursan sus tres primeros años de escolaridad con la misma docente, esto permite afianzar los conocimientos y el acompañamiento del maestro con su alumno.

Las participantes, en su mayoría expresaron que a principio de año se realiza una observación de los recursos con los que los niños cuentan, hay quienes expresaron que realizan una evaluación propiamente dicha: Lo hasta aquí expresado se manifiesta en el siguiente fragmento de entrevista:

Entrevista N° 5 : *“bueno yo al principio del año hago una evaluación diagnóstica, es decir les doy un primer acercamiento con los libros la escritura, después una evaluación corta porque ahí vos podés ver si entendió la consigna es porque la leyó, si responde bien las preguntas es porque leyó y entendió el cuento, y como lo plasma en el examen también veo su forma de escritura y como escribe, es decir si escribe completa la palabra o no esto es para saber el nivel de conocimientos que ellos tienen y así poder adecuar mis planificaciones”.*

Otras formas de evaluación alternativa que utilizan algunas docentes son la observación en clase, el trabajo del cuaderno, la lectura en voz alta. Lo que

les permite conocer el nivel intelectual del niño, como lo manifestado en el siguiente fragmento de entrevista:

Entrevistada N° 8: *“tengo en cuenta el nivel en el que se encuentra el niño, pero existe como un proceso donde el niño pasa del deletreo a la identificación de palabras cortas.”*

Estas respuestas coinciden con lo postulado por Jorba y Sanmartí, “la evaluación diagnóstica es una herramienta que permite al docente conocer los saberes previos con los que el niño cuenta” (Jorba y Sanmartí, 1993)

En relación a la Evaluación Procedimental todas las entrevistadas coinciden en que llevan un registro de los objetivos alcanzados por los alumnos, porque es una normativa institucional trabajar con lo que ellas denominan “grilla de seguimiento/evaluación”, como queda evidenciado en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevista N° 3: *“...En realidad en cada propuesta pedagógica tenemos una grilla de evaluación que son indicadores de logros y ahí se tiene en cuenta la lectura la escritura la oralidad, es obligatorio llenarla y se califica cualitativamente en bueno muy bueno regular...”*

Entrevistada N° 8: *“Se completa una grilla de avance toda actividad tiene que tener su grilla donde se pone los objetivos que se pretende alcanzar con la actividad en una clase determinada, esto es algo obligatorio que tenemos que llenar día a día al finalizar la actividad”.*

Entrevistada N° 7: *“Es un registro diario porque nosotros no trabajamos la evaluación Sumativa sino trabajamos la evaluación del niño ósea vamos viendo el progreso del niño”*

Entrevistada N° 5: *“Se evalúa cada propuesta, yo tengo un mapa de logros y en ella se incluye la lectoescritura, es un mapa por área y propuesta que va registrando la evolución del aprendizaje del niño”.*

Lo dicho por las participantes, guarda correspondencia con lo postulado por Jorba y Sanmartí, al afirmar que este tipo de evaluación consiste en la recogida continúa y sistemática de datos como por ejemplo el funcionamiento del programa educativo, el proceso de aprendizaje del alumno, la eficacia del profesor, etc. (Jorba y Sanmartí, 1993).

En cuanto a la Evaluación de Resultados, algunas docentes no consideran a la libreta como un elemento significativo en la vida académica del niño, otras mencionan que este documento ocupa un lugar, es un elemento más durante el trayecto en la institución, para ellas interesa más los “aciertos y errores” del alumno a fin de afianzar e internalizar el conocimiento y lo expresan del siguiente modo:

Entrevista N° 1: *“A mí no me sirve la evaluación numérica y a ellos no le es beneficioso porque los puede inhibir”.*

Otros participantes afirman que al trabajar con niños que se están iniciando en la lectoescritura, es difícil poner una calificación numérica definitiva por lo que optan por calificar cualitativamente con las acepciones bueno; muy bueno; regular; insuficiente; sobresaliente. Las siguientes expresiones dan cuenta de lo aquí expuesto:

Entrevista N° 10: *“Al trabajar en bloque pedagógico la forma de calificar es cualitativa no Sumativa o numérica porque los niños a esa edad se frustran con facilidad...”*

En este sentido, Zabala Vidiella invita a pensar a la evaluación de resultado como el proceso donde se debe evaluar al sujeto de manera singular, al finalizar una determinada etapa académica (Zabala Vidiella A., 1995).

Concluyendo, todas las docentes, transitan de una u otra forma estas etapas de evaluación, existiendo una opinión unánime al exponer que se deben tener en cuenta los saberes previos del niño, realizar un seguimiento de los contenidos que se van desarrollando y establecer una calificación definitiva que

para primer grado consideran que lo más adecuado es una calificación cualitativa.

### **Modelo pedagógico que subyace a partir de las herramientas didácticas utilizados por el docente en el proceso de enseñanza.**

En este apartado nos proponemos describir los modelos pedagógicos, que subyacen en las prácticas de las docentes. Los resultados muestran que las prácticas de las docentes de primer grado se enmarcan en 3 modelos: el Modelo Pedagógico Conductista, el Modelo Pedagógico Progresista y el Modelo Pedagógico Cognoscitivista.

Dentro del Modelo Conductista, algunas de las entrevistadas señalaron la importancia de la práctica constante en lectoescritura, para ellas el aprendizaje será alcanzado en la medida en que el niño constantemente sea ejercitado a través de la repetición y memorización, para este grupo la premisa lógica es cuanto más practique más aprenderá. Lo aquí expuesto se manifiesta en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada N° 4: *“no hay otra yo les digo a los padres y a los niños que tienen que practicar todos los días así van a aprender “*

Entrevistada N° 9: *“todos los días los hago leer un poco en clase sobre todo a quienes más le cuesta y les mando lectura para que practiquen en la casa”.*

Este posicionamiento coincide con lo propuesto por Pintos y Castro quienes afirman que “será buen alumno quien más veces se ejercitó en determinada actividad y se enseña mediante la repetición” (Pintos y Castro, 2000).

En relación con el Modelo Pedagógico Progresista varios participantes expresaron que al enseñar buscan, que sus alumnos sean creativos, participativos, como educadores ellos deben alentar al estudiante para que adquieran conocimientos que le servirán durante para su vida en diferentes

aspectos, los siguientes fragmentos de entrevistas que dan cuenta de lo expresado:

Entrevistada N° 6: *“hay que decirles a ellos porque tienen que aprender yo les digo que saber leer les servirá para toda la vida”*

Entrevistada N° 8: *“nosotros como docentes debemos darles a los chicos herramientas que lo preparen para la vida, para que puedan seguir estudiando formarse y cuando sean grandes ser profesionales”*

Estos enunciados guardan relación con lo expresado por Pintos y Castro quienes proponen que la escuela debe preparar para la vida a sus alumnos. El aprendizaje debe ser entendido como un proceso de impresiones que desde el exterior se incrustan en el alumno, es decir su formación permitirá que pueda a futuro cumplir un rol social (Pintos y Castro, 2000).

En cuanto al Modelo Pedagógico Cognoscitivista según Pintos y Castro se propone que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, al aprendizaje según la etapa de desarrollo intelectual y de acuerdo con las necesidades y condiciones que cada alumno tenga (Pintos y Castro, 2000).

Las participantes, en su mayoría, coincidieron en manifestar que por lo general los docentes siempre realizan actividades de motivación ya que esto les permitirá captar la atención del estudiante y potenciar sus capacidades cognitivas e intelectuales, para ello se necesita trabajar con materiales concretos, tales como dibujos, laminas, tapitas. El trabajo es gradual de acuerdo a las potencialidades que el niño y el grupo de clase presenta. Lo aquí expuesto se manifiesta en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Entrevistada N° 8: *“trabajo con mucho material concreto y con libro de cuento, utilizo afiche el abecedario. Pero se empieza de a poco para ir a lo más complejo por ejemplo enseñamos la letra, para después aprender a formar una palabra”*

Entrevistada N° 6: *“la pizarra, la tapita eso me resulto mucho porque a ellos les gusto, les hacía escribir palabras para luego enseñarles a armar oraciones. El niño de primer grado debe pasar al otro curso sabiendo armar una oración simple al menos.”*

En este sentido, entonces, es que decimos que las prácticas de los docentes ponen de manifiesto un modelo pedagógico subyacente, no existiendo coincidencia entre las entrevistadas en cuál es el modelo que orienta sus prácticas.

## CONCLUSIONES

En el presente apartado nos proponemos plasmar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretensiones de alcanzar respuestas acabadas sino más bien a modo de cierre y reflexión intentando ofrecer algún aporte al campo de la Psicopedagogía.

En principio, es pertinente mencionar que el objetivo general que ha orientado esta investigación ha sido describir las estrategias pedagógicas que implementan las docentes de primer grado en una escuela pública de la provincia de Salta para promover la lectoescritura. A continuación, se recuperan los principales resultados de la investigación en función al objetivo general.

Según lo expresado por las entrevistadas, las estrategias pedagógicas son consideradas por las docentes como el “norte” de una enseñanza exitosa, es decir, las estrategias no son solo los materiales utilizados o la forma en el que se lo presentan al alumno, es tener en cuenta, otros aspectos tales como: método de lectura que se utiliza, la motivación de los niños, sus capacidades y competencias cognitivas, el contexto donde ellos están inmersos, el posicionamiento docente, entre otros.

En este sentido, queda evidenciada la importancia que reviste entre otros aspectos, el método de enseñanza utilizado por las docentes para la enseñanza de la lectoescritura. Al respecto podemos mencionar que de acuerdo a lo enunciado por las entrevistadas no hay coincidencia en la implementación de un método único, sino que las docentes, utilizan tanto el Método Global como el Fonético y el Escolástico, sin un posicionamiento acordado institucionalmente.

Sin embargo, las entrevistadas refieren que institucionalmente se acuerda, que previo al inicio del año escolar se realiza una planificación, donde quedan fijados los contenidos académicos a abordar en ese año, coincidiendo en que la enseñanza de la lectura y escritura es uno de los aprendizajes básicos y prioritarios del primer grado.

En lo referido a la planificación de las estrategias, el plan de trabajo incluye tanto la consideración de la información proporcionada por los alumnos en la evaluación diagnóstica al inicio del año, como el seguimiento del alumno en pos de la adquisición de contenidos significativos, con esta información, los docentes realizan el reajuste de las estrategias de enseñanza, a través de la evaluación de proceso, para ello emplean como recurso un ficha denominada “grillas evaluativas”. Finalmente, contemplan la evaluación de resultado coincidiendo en que la calificación cualitativa es la más adecuada para el primer grado.

El rol que asume el docente junto con los modelos de enseñanza desde el que se posiciona, se convierten en los principales factores en el proceso de elaboración tanto de las estrategias, como también de los facilitadores de recursos didácticos, para promover la adquisición de las habilidades y las competencias que además de permitirles leer y escribir desarrollan la capacidad comprensiva de los alumnos. Para ello, emplean oportunamente, la gradualidad en cuanto a la complejidad de los contenidos conceptuales que se enseñan teniendo en cuenta aquellos que resultan significativos para los niños y coherentes con las etapas por las que atraviesan en su proceso de aprendizaje.

Consecuentemente, en lo que respecta a los materiales didácticos, las entrevistadas concuerdan que es necesario, para el niño de primer grado, que la presentación de los contenidos se realice a través de recursos llamativos, lúdicos, concretos y/o audiovisuales con el propósito de provocar su atención e interés potenciando el desarrollo de sus capacidades cognitivas e intelectuales.

En cuanto a los métodos de lectura y escritura, las entrevistadas manifiestan que tienen como objetivo primordial conocer las particularidades de los alumnos, que junto a la trayectoria académica que ellos poseen, conforman la base de las estrategias pedagógicas, se concluye que resultan cruciales las actividades que se acuerdan y que contemplan las características específicas de los alumnos de primer grado, sus tiempos de aprendizaje, sus intereses y sus necesidades. Por ello es destacable el planteo sobre la asimilación progresiva

de las letras, luego palabras, oraciones para orientarlos hacia una lectura comprensiva que otorgue significatividad a los contenidos.

Abordar la lectoescritura en primer grado implica la puesta en marcha de un conjunto de estrategias y métodos que permitan desarrollar el proceso de la mejor manera para favorecer los posteriores aprendizajes ya que la lectura y la escritura están presentes a lo largo de toda la vida y son transversales a todas las áreas de aprendizaje y contextos en los que una persona se encuentra inmersa.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los problemas de la lectoescritura se enmarcan en el conjunto de los problemas de aprendizaje que inciden en el rendimiento escolar, este trabajo adquiere relevancia para la psicopedagogía, en la medida en la que se pueda centrar, como uno de los ejes de análisis en las estrategias pedagógicas, lo que será útil tanto en la etapa diagnóstica como en el eventual tratamiento, porque la mirada está puesta no solo en el modo que el niño se acerca a los objetos de conocimientos relacionados con la lectoescritura, sino también en cómo se vincula con el modo en el que esos saberes fueron presentados por el docente.

Es menester, detenernos y mencionar aquellos obstáculos o limitaciones, que se presentaron durante el desarrollo de este trabajo de investigación, por un lado, el cambio de directivo de la escuela elegida para realizar las entrevistas, dificultó el acceso a los participantes. Por otro lado, el escaso material bibliográfico que se encontró en relación a las estrategias pedagógicas para la enseñanza propiamente dicha de la lectoescritura, ambas situaciones incidieron en la tesina transformando estas dificultades en desafíos enriquecedores de conocimientos y experiencias.

Como sugerencia para futuras investigaciones, podemos mencionar la posibilidad de indagar sobre el rol de la familia en el proceso de adquisición de la lectoescritura puesto que es allí donde se proveen los conocimientos previos al inicio de la escolaridad y desde donde se podría facilitar la estimulación de este proceso. Por otro lado, se podría continuar profundizando sobre las

estrategias que utilizan los docentes ampliando la mirada hacia el nivel inicial, como un modo de acercamiento que contemple el proceso de adquisición de la lectoescritura desde sus nociones previas.

## REFERENCIAS:

Bravo, H. (2008). Estrategias pedagógicas. Córdoba: Universidad del Sinú de María Cristina Gamboa Mora, Yenny García Sandoval, Marlén Beltrán Acosta de "Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo"- Revista 20 (1) pág.

[https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1\\_2013/a06\\_Estrategias\\_pedagogicas\\_y\\_did%C3%A1cticas\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_las\\_inteligencias\\_1.pdf](https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a06_Estrategias_pedagogicas_y_did%C3%A1cticas_para_el_desarrollo_de_las_inteligencias_1.pdf)

Boggino, N. (2004) *El Constructivismo entra en el Aula*. Homo Sapiens Ediciones.

Blanco, A. M., y Quitoria, L. C. (2000). Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima*, 7, 1-10.

Goodman K (1982) *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pag.13-49). Homo Sapiens.

Hidalgo, C. D., y de Medina, S. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-10.

Kaufman AM., Costedo, Teruggi L. y Molinari C. (1989) *Alfabetización de niños. Construcción e Intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de infantes*. Ed. Aique.

Marradi A., Archenti N., Piovani J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emece Editores

Medina J., Fuenmayor G., Camacho H. (2009). Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades Única* 10 (3) 71-98

<https://www.redalyc.org/pdf/1701/170114929005.pdf>

Montenegro R. y Forero L. (2006). Desarrollo de la lectura escritura: adquisición y dominio. *Acta Colombia de psicología* 9, (1) 24-40

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s012391552006000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s012391552006000100003)

Quiala, B. T., y Zayas-Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edusol*, 16(55), 54-62.

<https://www.redalyc.org/journal/4757/475753050015/475753050015.pdf>

Res. Min N° 8568-10. Diseño Curricular para el Nivel de Educación Primaria.

<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/normativaeducativa/disenos-curriculares/disenocurricularparaeducacionprimaria/1793-disenocurricularparaeducacionprimaria/file>.

Schlemenson S. (2005) *Leer y escribir en contextos sociales complejos: Aproximaciones Clínicas*. Ed Paidós.

Sanjurjo L. y Rodríguez X. (2005) *Volver a pensar la Clase. Las formas básicas de enseñar*. Ed Homo Sapiens

Sajama J., (2004) *Proceso, Diseño y Proyecto en Investigaciones Científicas*. JVE Ediciones.

Sierra Bravo R. (1997) *Técnica de la Investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo.

Zabala Vidiella A. (1995) *La práctica educativa. Como enseñar*. Colección El Lápiz.

De ZubiriaJ. (1994) *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

## **ANEXOS**

### **Modelo de consentimiento informado de participación**

#### **Consentimiento informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada Estrategias pedagógicas utilizadas por docentes de 1er grado para promover la lectoescritura en una escuela pública de Salta-Capital, cuya responsable es Leticia Raquel Sánchez DNI N° 30.638.011 y Claudia Mónica Salinas DNI N° 28.612.224.

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 Describir las estrategias pedagógicas que implementan las docentes del grado 1er de una escuela pública de la provincia de Salta para promover la lectoescritura.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas semi-estructuradas a docentes que desempeñan su labor en el primer grado de ambos turnos.

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

## **Instrumento de recolección de datos**

### **Entrevista semiestructurada**

**FECHA:** \_\_\_\_\_

**NOMBRE Y APELLIDO:** \_\_\_\_\_

**GRADO QUE IMPARTE:** \_\_\_\_\_

**AREA EN LA QUE SE DESEMPEÑA:** \_\_\_\_\_

- 1) ¿Cuánto tiempo hace que es docente en este grado? ¿Y del ciclo? ¿Tiene más de un área a cargo?
- 2) ¿Cuántas docentes están a cargo de este grado? ¿Qué áreas trabajan?
- 3) ¿Cómo organiza o arma la planificación de sus clases? ¿Qué tiene en cuenta?
- 4) ¿Qué es para usted la escritura? ¿Y la lectura? ¿Cómo lo trabajan?
- 5) ¿Qué entiende por lectoescritura? ¿Cree usted que son procesos diferentes? ¿Por qué?
- 6) ¿Qué recursos y actividades propone para la trabajar la lectoescritura en sus clases? ¿Cómo los selecciona e implementa?
- 7) ¿Qué materiales utilizados resultaron más exitosos? Es posible ejemplificar
- 8) ¿A qué propuestas los niños han respondido mejor? ¿Por qué piensa que es así?
- 9) ¿Qué acciones o estrategias ha utilizado para obtener un mejor resultado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura? ¿Cuáles resultaron más exitosas? ¿Por qué cree usted que fue así?
- 10) ¿Qué tiene en cuenta y cómo evalúa el proceso de lectura y escritura en los niños? ¿Cada cuánto?
- 11) ¿Cómo organiza y registra los avances y logros de los alumnos? Me daría un ejemplo.
- 12) ¿Se trabaja la lectoescritura de manera articulada y/o paralela con otras áreas complementarias? ¿De qué manera? ¿Cómo se articulan?

13) ¿Cómo se potencia el aprendizaje de la lectoescritura a nivel institucional?  
¿Sobre qué se sostiene o fundamenta?

14) ¿Qué acciones se llevan a cabo en la escuela y quienes participan para favorecer la lectoescritura? ¿Recuerda alguna experiencia?

15) Dentro de las planificaciones para enseñar la lectoescritura, involucra a la familia? ¿De qué modo? ¿Recuerda alguna actividad que involucró el trabajo con los padres?

## **Currículum Vitae**

### **SÁNCHEZ, LETICIA RAQUEL IRENE**

Psicopedagoga M.P.N 744.

#### **DATOS PERSONALES**

DNI Nro.: 30.638.011  
Fecha de nacimiento: 26/06/1984  
Lugar de nacimiento: Capital- Salta- Argentina  
Correo electrónico: raquelirene84@gmail.com  
Dirección: Calle Agustín Magaldi N° 598- Barrio Santa Cecilia-  
Capital-Salta-  
Código Postal: 4400  
Teléfono: (0387) 4351224 - (0387) 154658718

#### ***FORMACION SUPERIOR***

2011-2014 Psicopedagoga. Instituto Superior del Milagro N° 8207- Salta,  
Argentina  
2011-2012 Técnico Superior en Psicopedagogía. Instituto Superior del  
Milagro N° 8207- Salta, Argentina

#### ***FORMACION SECUNDARIA***

1997-2001 Perito Mercantil con orientación contable e impositiva. Colegio  
Dr. Victorino de la Plaza, N° - Salta, Argentina

#### **FORMACION ACADEMICA**

#### **FORMACION COMPLEMENTARIA**

✓ "Baterías de Prueba para el Estudio del Lenguaje del Niño de acuerdo al  
Modelo de SpreenBenton".

- ✓ B.E.V.TA. "Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje".
- ✓ Mobbing o Acoso moral en el ámbito del trabajo, aspectos doctrinarios. Jurisprudenciales y prácticos.
- ✓ Jornada Preparatoria para el 2o Congreso Nacional e Internacional ESI "INFANCIAS - ADOLESCENCIAS Y FAMILIAS DEL S. XXI".
- ✓ Seminario Nacional sobre la Ley Micaela y los derechos de las mujeres víctimas de violencia de género. -

### **EXPERIENCIA PROFESIONAL**

- Integración escolar, coordinada por el equipo de apoyo de Centro de ""
- Tallerista en capacitaciones para niños en Secretaria de Salud Mental de la provincia de Salta
- Maestra de Apoyo e Integración en Escuela N° 40 Provincia de Salta
- Tallerista en capacitaciones para adulto mayores retirados de las fuerzas de seguridad provincial- Policía de la provincia de Salta.
- Apoyo escolar a niños con problemas de aprendizaje concurrentes al Centro Integrador Comunitario del B° Santa Cecilia.

## **CURRICULUM VITAE**

**SALINAS, CLAUDIA MÓNICA**

Psicopedagoga M.P.N 991

### **DATOS PERSONALES**

Nacionalidad: Argentina

D.N.I: 28.612.224

Fecha de nacimiento: 10 -01-1981

Domicilio actual: B° San Silvestre, Calle: Reyes de España

E- mail: cl4u.salinas@gmail.com

Teléfono: (387) 155335026

### **EDUCACIÓN**

- **Primaria (1986- 1993)** Escuela E.M.E.R N° 456.
- **Nivel Secundario (1994-1998)** Instituto Privado Nuestra Señora de Lujan N°8074  
Título: Bachiller con Orientación Docente
- **Nivel Superior (2010-2015)** Instituto Superior del Milagro N° 8207  
Técnica en Psicopedagogía  
Título de Grado: Psicopedagoga

### **FORMACIÓN COMPLEMENTARIA**

- "Baterías de Prueba para el Estudio del Lenguaje del Niño de acuerdo al Modelo de SpreenBenton".
- B.E.V.TA. "Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje".
- Mobbing o Acoso moral en el ámbito del trabajo, aspectos doctrinarios. Jurisprudenciales y prácticos.
- Clínica y Diagnóstico de las Drogadependencias.

- Capacitación en Clínica Psicopedagógica.  
Abordaje del Paciente con Consumo Problemático de Drogas.
- Jornada Preparatoria para el 2o Congreso Nacional e Internacional ESI "INFANCIAS - ADOLESCENCIAS Y FAMILIAS DEL S. XXI".
- Pautas para la intervención en situaciones complejas de la vida escolar. (Res. N289/19).
- Primera cumbre latinoamericana de Psicopedagogía (FAP).
- Sembrando palabras en la primera Infancia (secretaria de Salud Mental Adicciones de Salta).
- "Integración Escolar" (Centro Psicosocial argentino) (Res. ministerial 01998/06).

#### **EXPERIENCIA LABORAL**

- (2012-2013) Escuela Clara Saravia Linares de Arias N°4050 (Práctica profesional grupal y práctica profesional individual).
- (2019) secretaria de desarrollo de la Primera Infancia (Operadora).
- (2019-2023 hasta la actualidad) ANIDAR (Centro Terapéutico y Fundación).  
Ocupación terapeuta - Equipo interdisciplinario.  
Apoyo a la inclusión - Escuela.  
Centro Terapéutico INTEGRAR - Apoyo a la inclusión.  
Programa nacional "Volvé a la Escuela" - Cargo Tallerista- Escuela.