



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: “Representaciones de estudiantes y docentes de Psicopedagogía sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables.”

Autora:

Ciprés Favarel, Maria del Pilar– N° DNI 42.145.661

Directora:

Lic. Carta Diaz, Melina

Lugar:

Rosario, Santa Fe, Argentina

Fecha de presentación:

01/12/2023

Firma autora:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ciprés', is written over a faint circular stamp or watermark.

TÍTULO: “REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE PSICOPEDAGOGÍA SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS VULNERABLES.”

Autora: Maria del Pilar Ciprés Favarel.

Firma:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. P. C. Favarel', enclosed within a large, loopy circular flourish.

Directora: Lic. Melina Carta Diaz.

Firma:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Melina Carta Diaz', enclosed within a large, loopy circular flourish.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de la realización de la presente Tesina he contado con el apoyo de numerosas personas. Quiero agradecerle a cada una de ellas por haber estado a mi lado brindándome su ayuda, orientación y aliento en este emocionante viaje académico.

En primer lugar, agradezco profundamente a la Lic. Melina Carta Diaz por su generoso y esencial apoyo. Mi gratitud se extiende también a Martin y a mis queridos amigos y familiares, cuya constante compañía y motivación han sido el cimiento de cada paso en este recorrido.

No puedo dejar de mencionar mi sincero agradecimiento a cada participante, quienes con su disposición brindaron su valioso tiempo, conocimientos y reflexiones, haciendo posible la realización de este trabajo.

Por último, le quiero agradecer a usted, querido lector, por tomarse el tiempo para adentrarse en esta Tesina. Su participación contribuye a la continua reflexión sobre el quehacer psicopedagógico.

Este logro no habría sido posible sin el esfuerzo conjunto de todos los mencionados, quienes dejaron una huella imborrable en este trabajo y en mi crecimiento como futura profesional. ¡Gracias a todos por su apoyo y confianza a lo largo de este camino!

1. RESUMEN

La presente Tesina de grado fue realizada en el marco de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía, la misma pretende analizar las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas. Dadas las características del objeto de estudio, se trata de una investigación con un enfoque cualitativo. Su diseño es de campo, no experimental, con un alcance descriptivo y un corte transversal. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada y el tratamiento de los datos obtenidos se efectuó mediante análisis de contenido. De los resultados se destaca que las representaciones de los entrevistados acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura son coincidentes con sus bases teóricas de referencia, que se fundan en tres enfoques: cognitivo, psicopedagógico clínico y psicogenético. Además, si bien señalaron diferencias en la influencia del contexto socioeconómico sobre el aprendizaje, la mayoría afirmó que el mismo es la variable que posee mayor relevancia en el aprendizaje de los niños y niñas que asisten al dispositivo de prácticas. Asimismo, la mayoría caracterizó a los contextos de los que provienen los niños y niñas del dispositivo como peligrosos, violentos e inseguros en el plano social, humildes y vulnerables en lo económico y lo simbólico. En dichos contextos, se produce una circulación de la lectura y la escritura a través de celulares, libros, materiales escolares y la televisión; en donde los usos más frecuentes se ligan a la comunicación, tareas escolares, a mantenerse informados y como ayuda memoria. En cuanto a las características del aprendizaje de los niños y niñas del dispositivo, los entrevistados señalaron que si bien se encuentran alfabetizados, suelen presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. De las conclusiones se resalta que las diversas representaciones acerca de dicho aprendizaje influirán y producirán diferencias inevitables en las intervenciones pre profesionales.

Palabras Clave: Representaciones- Aprendizaje de la lectura y la escritura- Contextos socioeconómicos vulnerables- Prácticas Pre Profesionales.

ÍNDICE GENERAL

1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	4
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1 Representaciones	9
3.2 Aprendizaje	11
3.3 Aprendizaje de la lectura y la escritura	14
3.4 Contextos socioeconómicos vulnerables	20
3.4.1 Lectura y escritura en contextos socioeconómicos vulnerables	22
3.5 Intervenciones Psicopedagógicas	25
3.5.1 Prácticas Pre Profesionales	27
4. ANTECEDENTES	30
5. METODOLOGÍA	40
5.1 Objetivo general y específicos	40
5.2 Enfoque y diseño metodológico	41
5.3 Participantes	42
5.4 Instrumentos de recolección de datos	44
5.5 Procedimientos de recolección de datos	45
5.6 Análisis de datos	46
6. RESULTADOS	50
6.1 Representaciones de docentes y estudiantes practicantes sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura	50
6.2 Importancia del contexto socioeconómico en el aprendizaje	57
6.3 Circulación de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables	60
6.3.1 Usos de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables	61
6.4 Características del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables	64

7. CONCLUSIONES	70
8. REFERENCIAS	76
9. APÉNDICE	82
10. CURRICULUM VITAE	101

2. INTRODUCCIÓN

El interés por el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables constituye el origen del estudio presentado en estas páginas ya que se reconoce que a lo largo de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, cursadas por la autora, se presentó dicha temática. Específicamente, resultó llamativo cómo en cada práctica el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables presentó diferencias según el modo en que se lo conceptualizó, produciendo divergencias en las intervenciones pre profesionales. Para analizar dichas diferencias se consideró oportuno indagar en las representaciones que sostienen los estudiantes y docentes que intervienen en las prácticas acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables, y así comprender el modo en que fundamentan sus intervenciones.

A partir de esto, se delimitó la problemática de la presente investigación, la cual no se construyó de manera lineal, sino que por el contrario ha formado parte de un proceso que ha ido tomando consistencia, interpelando, sensibilizando y movilizándolo la posición como estudiante y futura profesional. En esta construcción, existió un alto grado de implicación subjetiva que motorizó los deseos por indagar sobre esta temática. Esta última consiste en analizar las representaciones de estudiantes y docentes, que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas. Resulta crucial aclarar que cada vez que se nombre a la ciudad de Rosario, se lo hará comprendiendo que la misma se encuentra ubicada en la Provincia de Santa Fe, Argentina

La investigación propone como objetivo general, analizar las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas. A partir

de este objetivo se delimitaron los siguientes objetivos específicos: Estudiar las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las prácticas antes mencionadas, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura; identificar la importancia que brindan dichos participantes al contexto socioeconómico durante el aprendizaje; indagar en la circulación y usos de la escritura y la lectura en los contextos socioeconómicos vulnerables en los que viven los niños y niñas que asisten a las Prácticas psicopedagógicas Pre Profesionales, según la perspectiva de los docentes y estudiantes de Psicopedagogía y sondear las características que los estudiantes y docentes de Psicopedagogía identifican con mayor frecuencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas, que viven en contextos socioeconómicos vulnerables.

Tanto la lectura como la escritura varían en cada contexto según el universo de actores que los conforman ya que cada uno posee objetivos, valoraciones y proyecciones acerca de la lectura y la escritura que le son propias (Morales et al., 2006). Es así como pueden ser conceptualizadas de maneras diferentes y, según sea el modo en que se las considere, las consecuencias y prácticas psicopedagógicas diferirán significativamente (Ferreiro, 1997). En este estudio resulta preciso abordar las representaciones que subyacen a dichas prácticas, dado que tanto éstas como los discursos psicopedagógicos colaboran en la creación y certificación de representaciones sobre las capacidades de aprendizaje de los sujetos (Filidoro, 2008).

Según Ferreiro (1997) las prácticas no deben ser concebidas únicamente como ámbitos de aplicación de las teorías aprendidas en la formación académica, sino que en su recorrido se propone además rastrear, revisar, identificar, cuestionar categorías, concepciones, representaciones que, tanto estudiantes practicantes como docentes instructores, detecten en dichos escenarios de escucha e intervención psicopedagógica. Más allá de las concepciones teóricas en las que se fundamentan dichas prácticas, las mismas se encuentran a su vez, atravesadas por las propias representaciones elaboradas por el sujeto (Dubkin, 2017).

La temática seleccionada se considera pertinente para la disciplina de la Psicopedagogía al menos por tres motivos. En primer lugar, la Psicopedagogía

se ocupa de las características del aprendizaje humano. Indaga en “cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, cómo y por qué se producen alteraciones del aprendizaje, (...) qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes” (Müller, 2001, p. 15). En la presente investigación se hará hincapié en este objeto de estudio de la disciplina: el aprendizaje. Y de manera específica, en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En segundo lugar, al ahondar en los procesos implicados tanto en la lectura como en la escritura, es posible advertir operaciones complejas que conllevan a la puesta en juego de aprendizajes previos e involucran procesos cognitivos (Janin, 2019). El conocimiento de dichos procesos, mecanismos y estrategias concretos implicados en el aprendizaje de la lectura y de la escritura será condición esencial para una intervención psicopedagógica efectiva y un tratamiento adecuado de las dificultades del aprendizaje. De esta manera, se indagará en las representaciones acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura que sostienen estudiantes practicantes y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía, entendiendo que las mismas fundamentarán sus intervenciones en las prácticas.

En tercer lugar, la búsqueda exhaustiva de investigaciones previas dejó en evidencia que no existen estudios empíricos que aborden específicamente la problemática delimitada. De esta manera, la revisión de investigaciones precedentes permitió fundar la originalidad de este estudio. Si bien los antecedentes se basan en el análisis del aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables; o en el análisis de las representaciones de docentes y estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicopedagogía acerca de dichos procesos; aún así no presentan una conjunción de ambas variables. De esta manera, los antecedentes seleccionados demuestran estudios vinculados a dichas temáticas, pero aún así existe un vacío empírico en el análisis de ambas aristas, lo que otorga viabilidad a la investigación sobre la problemática planteada. Se profundizará en este aspecto en el capítulo de Antecedentes.

Cabe aclarar que se realizaron modificaciones respecto del Proyecto de Tesina. Las mismas se vinculan a los objetivos específicos, al proceso de identificación y clasificación de las unidades de análisis y a la cantidad de participantes entrevistados. A continuación, se detallan los fundamentos al respecto.

En primer lugar, en vinculación a los cambios efectuados en los objetivos específicos, se llevó a cabo una revisión del primero de ellos planteado en el Proyecto de Tesina. Se optó por sustituir su acción, reemplazando el análisis por el estudio de las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, con el fin de lograr una mayor distinción con relación al objetivo general. Además, el último objetivo específico planteado originalmente en el Proyecto de Tesina, el cual buscaba sondear las dificultades que tanto docentes como estudiantes practicantes identifican con mayor frecuencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables, también fue modificado para una mayor pertinencia con el objetivo general el cual busca analizar las representaciones acerca de dicho aprendizaje, y no sólo las dificultades. A su vez, el anteúltimo objetivo del Proyecto de Tesina, que pretendía describir los recursos que se utilizan en las prácticas para abordar el aprendizaje de la lectura y la escritura, fue suprimido entendiendo que el mismo comprendía un análisis distanciado al de la presente investigación ya que hacía mayor hincapié en la participación de las prácticas que en las representaciones que se sostienen acerca de dicho aprendizaje. Asimismo, se efectuó una modificación respecto a la consideración de un proceso mixto de identificación y clasificación de las unidades de análisis debido a que el mismo se circunscribió a un proceso deductivo ya que no fue necesario incluir nuevas categorías de análisis a las ya existentes. Por último, se presentó una modificación con respecto a la cantidad de participantes presentados en el Proyecto de Tesina. En un principio se estimaba entrevistar a cuatro docentes y diez estudiantes practicantes, pero al realizar el acercamiento al campo, la cantidad de docentes y estudiantes había variado es por ello que se entrevistó a tres docentes y ocho estudiantes

practicantes. De la totalidad de estudiantes, cuatro de ellas ya habían finalizado sus prácticas, y el resto recién comenzaba el cursado de su semestre. Si bien se exponen modificaciones en cuanto al Proyecto de Tesina, como puede observarse, esto no altera el eje central que se propone investigar, sino que por el contrario, posibilita ajustar con mayor precisión el objeto a estudiar como así también las estrategias para hacerlo.

Para finalizar, se presenta brevemente la estructura de la presente Tesina. Este trabajo que se inicia con la Introducción se estructura luego en cuatro capítulos centrales y culmina con las Conclusiones.

El primer capítulo presenta el Marco Teórico en el cual se desarrollan las principales líneas teóricas que, como recorrido conceptual, guiarán la investigación. Este capítulo se divide en los siguientes apartados: Representaciones; Aprendizaje; Aprendizaje de la lectura y la escritura; Contextos socioeconómicos vulnerables; Lectura y escritura en contextos socioeconómicos vulnerables; Intervenciones Psicopedagógicas y Prácticas Pre Profesionales.

El segundo capítulo se focaliza en los Antecedentes empíricos, en el mismo se resumen los aportes de las investigaciones precedentes que permiten pensar en la problemática planteada ya que guardan relación con ella y habilitan un vacío empírico.

El tercer capítulo desarrolla el Diseño Metodológico. En el mismo se presenta el conjunto de fundamentos y decisiones metodológicas de la investigación. Entre dichas decisiones se presenta un estudio cualitativo, de campo, no experimental, descriptivo y transversal. A su vez se describen las técnicas y procedimientos de recolección, análisis y tratamiento de los datos.

En el cuarto capítulo se despliegan los Resultados obtenidos a partir del diálogo establecido entre la teoría, los antecedentes y los hallazgos del trabajo de campo.

Y el último capítulo de las Conclusiones describe los aportes más importantes en función de los resultados obtenidos, las implicancias para la práctica psicopedagógica y la disciplina, como así también las limitaciones del propio estudio y los lineamientos para futuras investigaciones.

3. MARCO TEÓRICO

El abordaje conceptual de la problemática planteada se desarrollará a partir de la selección de categorías teóricas que operan como sostén para comprender la misma. A continuación, se dará lugar a la explicitación de cada una de éstas.

3.1 Representaciones

La problemática a indagar en este estudio parte de analizar las representaciones de estudiantes y docentes, que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas. En este apartado se hará hincapié en la categoría de representaciones.

Para comprender tal categoría, es necesario dar cuenta de que toda Práctica Pre Profesional debe ser llevada a cabo por docentes y estudiantes conscientes del propio posicionamiento epistemológico, clínico y ético. Según Ferreiro (1997) ninguna práctica es neutra, sino que se encuentra apoyada en ciertos modos de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Pero más allá de las concepciones teóricas en las que se fundamentan dichas prácticas, las mismas se encuentran a su vez, atravesadas por las propias representaciones elaboradas por el sujeto (Dubkin, 2017). Reconocer entonces los propios prejuicios, sistemas de creencias, valoraciones y representaciones, será de vital importancia para fundamentar las intervenciones pre-profesionales, ya que “una representación está siempre e inevitablemente presente; no hacerla explícita hace que ella opere produciendo efectos que luego atribuiremos directamente al niño” (Filidoro, 2009, p. 16).

Las representaciones constituyen un amplio campo teórico en el que se presentan diferentes aproximaciones teóricas y epistemológicas. Son múltiples los conceptos que tratan de definir las y ello ocurre porque son fáciles de captar, pero su definición conceptual no comporta la misma facilidad debido a la

complejidad de los fenómenos de los que da cuenta. (González Rey, 2008). Por lo anterior se despliegan a continuación diversas propuestas que pretenden evidenciar y, a la vez, aclarar la complejidad del concepto.

Según Carlino (2005), las representaciones son definidas como intentos de comprender un sector del mundo social, de estabilizarlo y homogeneizarlo, inciden y orientan efectivamente las prácticas hacia determinadas acciones. Tal como sostiene Strauss (como se cita en Carlino, 2005) las representaciones poseen una fuerte capacidad motivacional porque además de etiquetar y describir el mundo, promueven objetivos y producen deseos.

Al decir de Castellaro (2011) las representaciones constituyen “una operación por la cual el sujeto se relaciona con el mundo” (p.63). Además, el autor expone que este concepto se instaura como elemento fundante de la ciencia psicológica, en tanto demarca un ámbito en el cual se estudia un tipo específico de operaciones mentales irreductibles a lo neuronal, pero con base anatómica y funcional en ello. Según este mismo autor, “el dominio de la representación constituye el origen teórico de lo que se puede denominar “subjetividad”, en tanto alude a la estructura psíquica irreductible a estratos neuronales, que otorga identidad y unicidad a un sujeto” (Castellaro, 2011, p. 62).

Por otro lado, las representaciones se encuentran constituidas tanto por aspectos intelectuales (tradicionalmente llamados cognitivos), emocionales, culturales y sociales (Castellaro, 2011). Si bien, estas representaciones comprenden aspectos sociales, resulta relevante diferenciarlas de la categoría de representaciones sociales. Estas últimas, según Jodelet, (2011) “corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos” (p. 134).

Según Castellaro (2011) ubicar representaciones desde el plano subjetivo nos permite explicar el permanente ajuste que requiere nuestra concepción del mundo objetivo sobre el cual trazamos la trayectoria de nuestra propia subjetividad. De esta manera, estas representaciones, se ubican en el

“inter” entre la química cerebral y el objeto de conocimiento (del mundo objetivo), lo cual permite reconocer su especificidad como dimensión psicológica. Lo anterior no debe entenderse en términos topológicos, es decir, en un lugar intermedio ni dentro de la cabeza, sino que dicha característica refiere a una condición teórica, ajena a toda espacialidad (Castellaro, 2011).

Como se detalló anteriormente, las representaciones de las que se hará referencia en esta ocasión son aquellas que sostienen docentes y estudiantes en un espacio de Práctica Pre Profesional de la Licenciatura en Psicopedagogía, acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables y que asisten a dichas prácticas. Es preciso abordar las representaciones que subyacen a estas prácticas, dado que las prácticas y los discursos psicopedagógicos colaboran en la creación y certificación de representaciones sobre las capacidades de aprendizaje de los sujetos (Filidoro, 2008). Las mismas serán abordadas en el discurso, lo cual resulta de gran utilidad para comprender los significados y formas de interpretación que los participantes utilizan en vinculación al aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables.

3.2 Aprendizaje

Como se detalló anteriormente, las representaciones que se tienen en consideración en la presente Tesina son aquellas que sostienen estudiantes y docentes, que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables. En este apartado se hará énfasis en la categoría teórica de aprendizaje.

Dicha categoría se considera de suma importancia en el campo disciplinar Psicopedagógico, ya que como explica Müller (2001), la Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano. Indaga en “cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, cómo y por qué se producen alteraciones del aprendizaje, (...) qué hacer para prevenirlas y para promover

procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes” (Müller, 2001, p. 15).

Considerando su relevancia en el campo Psicopedagógico, se puede definir al aprendizaje como

un proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar más propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea. (Dabas, 1998, p. 22)

Resulta interesante resaltar algunos términos de dicha definición, tales como estructura cognitiva, transformaciones inéditas y proceso.

Con respecto a la estructura cognitiva, Dabas (1998) aclara que la misma es una abstracción que permite comprender las acciones que el sujeto realiza para transformar la realidad. Según la autora, la misma no se encuentra localizada en ninguna parte del sujeto ni tampoco está definida a priori en cuanto al momento exacto de su constitución.

En cuanto a las transformaciones inéditas, Dabas (1998) detalla que éstas son “las producciones originales que un sujeto efectúa en el medio mediato e inmediato” (p. 26). Las mismas se basan en las posibilidades que le brinda el medio en el que interactúa, en las peculiaridades de sus intereses, y en la utilización adecuada de los instrumentos lógicos de pensamiento.

Según Dabas (1998), el concepto de proceso remite a pensar que el aprendizaje se da en una secuencia espiralada donde cada momento integra al anterior, lo transforma y conserva de él los aspectos necesarios para su estructuración. La autora señala que cada sujeto presenta momentos con un tiempo diferente, según su ritmo de desarrollo y las variables socioculturales. Las relaciones existentes entre el aprendizaje y las variables socioculturales serán explicitadas en otro apartado de esta investigación.

En coincidencia con la definición de aprendizaje planteada, autoras como Fernández (1997), Filidoro (2009) y Müller (2001), también lo conciben como un proceso.

Fernández (1997), se refiere al aprendizaje como “un proceso, cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal: su despliegue creativo se pone en juego a partir de la articulación inteligencia, deseo y del equilibrio entre la asimilación y la acomodación” (p. 11). La autora explica que para aprender el ser humano debe poner en juego “su organismo individual heredado, su cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo del Otro” (p.53). Si bien dicha definición no incluye las variables socioculturales en las que se desarrolla dicho proceso, aún así da cuenta de la presencia de una matriz vincular en la cual podrían ubicarse dichas variables.

Por su parte, Filidoro (2009) entiende al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da en la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que un otro interviene como mediador del saber a enseñar. Nuevamente en esta definición se incluye la interacción como parte del proceso, y si bien no se explicita la importancia de las variables socioculturales, las mismas podrían incluirse tanto dentro de dicha interacción al suponer que la realidad interviene en todo aprendizaje, como en las particularidades del objeto a conocer las cuales se inscriben dentro de un contexto (Filidoro, 2009).

La definición sobre el aprendizaje que brinda Müller (2001), refiere a un “proceso que implica la puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje” (p. 17). Explica que el aprendizaje tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre subjetivo, por el cual el sujeto adquiere un sentido. Dicha definición demuestra, además de la red de relaciones presentes en el aprendizaje, un aspecto esencial para comprender las variables socioculturales: la inserción en el mundo de la cultura.

Conceptualizar al aprendizaje como un proceso da cuenta de un posicionamiento específico en la clínica psicopedagógica. Dicha definición incide en la modalidad diagnóstica, en los modelos de intervención, en la

selección de instrumentos de indagación y produce efectos en los resultados de cada indagación diagnóstica (Filidoro, 2009).

3.3 Aprendizaje de la lectura y la escritura

Habiendo comprendido la importancia del aprendizaje en el campo psicopedagógico, se procederá a desarrollar conceptualizaciones sobre el aprendizaje específico de la lectura y la escritura.

Los procesos que se implican tanto en la lectura como en la escritura suponen operaciones complejas que conllevan a la puesta en juego de aprendizajes previos e involucran procesos cognitivos (Janin, 2019). El conocimiento de dichos procesos, mecanismos y estrategias concretos implicados en el aprendizaje de la lectura y de la escritura es condición esencial para una intervención psicopedagógica efectiva y un tratamiento adecuado de las dificultades del aprendizaje. Aún así, la lectura y la escritura pueden ser conceptualizadas de maneras diferentes y, según sea el modo en que se las considere, las consecuencias y prácticas psicopedagógicas diferirán significativamente (Ferreiro, 1997).

De este modo, a la hora de hablar de la lectura y la escritura, es posible encontrar diferentes enfoques explicativos. Entre éstos se encuentran: el psicopedagógico clínico, el cognitivo, y el psicogenético. Cada uno de estos remiten a teorías explicativas diferentes sobre la lectura y la escritura. Por lo mismo, la manera de concebir los aprendizajes, desde cada uno de estos, también difieren.

En primer lugar, desde el enfoque psicopedagógico clínico las maneras de concebir a la lectura y la escritura son diversas ya que dentro del mismo enfoque se presentan diferentes posicionamientos. Hay quienes fundamentan sus intervenciones en los aportes del psicoanálisis, y otros que lo hacen integrando los aportes del psicoanálisis y la psicología genética. En este caso, se hará hincapié en el enfoque psicopedagógico clínico que se focaliza en el psicoanálisis como referente teórico.

Desde dicho enfoque la escritura “compromete un complejo proceso de transmisión de sentidos, investimento del mundo y proyección a futuro”

(Schlemenson, 2013, p. 65). Se asimila a la idea de marca significativa de lo que el autor desea comunicar, en una suerte de juego en donde el escritor se enlaza con el mundo y lo representa (Schlemenson, 2013). Desde este enfoque, se comprende a la escritura como una de las producciones de mayor subjetivación del individuo, a través de la cual se establece una ruptura con lo inmediato, en un proceso reflexivo de selección inconsciente del producto a transmitir en el cual está siempre presente el semejante como depositario y lector de lo escrito. Según Pereira (2007) la escritura es portadora tanto de condiciones de subjetivación como de objetivación y por lo tanto actúa como bisagra entre lo objetivo y lo subjetivo. Esto es así “porque en un mismo acto el sujeto tiene la oportunidad de inventar, en un objeto de conocimiento con una legalidad tan fuerte, tan social, tan propia como la escritura, sus propias marcas. Marcas donde lo singular deja huellas. Dónde lo subjetivo se pone en juego” (Pereira, 2007, p. 108).

Desde este mismo enfoque, la lectura se entiende como “complementaria de la escritura, y por su valor interpretativo permite la incorporación de sentidos y la apertura hacia nuevos caminos de investimento del mundo” (Schlemenson, 2013, p.67). Leer “es un volver a pensar, una re-vuelta en la cual se comprometen aspectos de la subjetividad del lector, quien trata lo ajeno como si fuera propio e ingresa con ello a un campo social sesgado por interpretaciones imaginativas” (Schlemenson, 2013, p. 69). Según Cantú (2011) la lectura supone la posibilidad de explorar diversas interpretaciones del texto como igualmente posibles. Otros aportes del autor explican que la lectura está siempre atrapada en una encrucijada: por un lado, interpretar lo escrito según los cánones establecidos y de acuerdo con la preceptiva que establece lo permitido y aceptado; y por otro lado, restaurar el lenguaje en su riqueza, ambigüedad y polisemia, que llevan a la producción singular de sentidos. “Leer es, entonces, imaginar nuevos campos de sentidos posibles, diferentes de los instituidos y abrirse al cuestionamiento reflexivo de lo dado, incluso al cuestionamiento de la propia identidad” (Cantú, 2011, p. 11).

Si se atiende al aprendizaje de la escritura y la lectura, desde este primer enfoque, es posible afirmar que el mismo es comprendido por referencia

al proceso de subjetivación en su conjunto. Elementos de la historia del sujeto direccionan un posicionamiento modalizando sus formas de producción escrita y leída (Cantu & Di Scala, 2003).

Por otro lado, desde el enfoque cognitivo se concibe al aprendizaje de la lectura y la escritura como un único proceso interactivo y de construcción de conocimientos (Citoler, 1997), por lo que se lo denomina lectoescritura. Debido a esto, cuando se haga referencia al mencionado enfoque, se utilizará dicho término.

De manera específica, el enfoque cognitivo describe a la escritura y a la lectura como actividades cognitivas complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos en estrecha relación e interdependencia. “Para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora o composición escrita)” (Citoler, 1997, p. 41).

Citoler (1997) detalla que, en cualquier caso, el conocimiento de los procesos, los mecanismos, las habilidades metalingüísticas y las estrategias implicadas en la lectoescritura es condición esencial para una intervención educativa efectiva y un tratamiento adecuado de las dificultades de aprendizaje.

Entre las habilidades metalingüísticas necesarias para el dominio de la lectoescritura, se encuentra la conciencia fonológica. Según Jimenez Gonzalez & Ortiz Gonzalez (1995) la misma es entendida como “la habilidad metalingüística para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral” (p. 23). Para el enfoque cognitivo, es evidente que el aprendizaje de la lectoescritura exige un esfuerzo metalingüístico, ya que, si nuestro sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, es necesario que los niños accedan primero al código fonológico para que pueda resultar más fácil después poner en relación las unidades sonoras y gráficas. Facilitándose de este modo la transferencia de una información verbal a una gráfica e igualmente transferir los mensajes gráficos a su equivalente verbal (Jimenez Gonzalez & Ortiz Gonzalez, 1995).

Incluso dentro de un mismo enfoque, la conciencia fonológica puede ser comprendida de diversas maneras: como factor causal o pre-requisito necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura; o como consecuencia del aprendizaje de la lectura. Jimenez Gonzalez & Ortiz Gonzalez (1995) detallan que no es necesario que los niños tengan que ser plenamente conscientes de la estructura fonológica del lenguaje antes de aprender el lenguaje escrito. Más bien, “se sugiere que algún nivel mínimo de conciencia fonológica sea alcanzado para aprender las correspondencias letra-sonido, y, por consiguiente, sea más fácil descomponer el código ortográfico” (Jimenez Gonzalez & Ortiz Gonzalez, 1995, p. 33).

En resumidas líneas, desde el enfoque cognitivo el aprendizaje de la lectoescritura se focaliza en el conocimiento de los procesos, los mecanismos, las habilidades metalingüísticas y las estrategias implicadas en la lectura y en la escritura. Por lo tanto, para este enfoque, es imprescindible que el sujeto pueda desarrollar un código de transcripción con la correspondiente decodificación y comprensión lectora; así como con el deletreo y la composición escrita.

Por último, el enfoque psicogenético, a través de los aportes de Ferreiro (1997), introduce una lectura novedosa de la teoría de Piaget brindando una nueva perspectiva sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Desde este enfoque tanto la lectura como la escritura son entendidas como un proceso de representación del lenguaje. El aprendizaje de dichos procesos se concibe desde un punto de vista constructivo y se basa en la comprensión de la naturaleza de ese sistema de representación: el lenguaje (Ferreiro, 1997). De esta manera ambos aprendizajes se encuentran interrelacionados y se fortalecen mutuamente, pero no son directamente homologables.

En el caso de la lectura se realiza una interpretación del mensaje escrito, una reconstrucción de una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos de la representación (Ferreiro, 1997). Mientras que en el caso de la escritura se involucra un proceso de diferenciación de los elementos reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos que serán retenidos en la representación (Ferreiro, 1997). “La

escritura podría ser considerada como una representación del lenguaje” (Ferreiro, 1997, p.13). Si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual y lingüístico. La autora explica que, si bien la adquisición de la escritura incluye el aprendizaje de un código, no se reduce a él. Esto es así ya que, al momento de construir una representación, se deben seguir una serie de reglas socialmente codificadas. Pero si la escritura fuera una simple codificación, las unidades de análisis de lo oral deberían encontrarse en la escritura. Reducir la lengua escrita a un código de transcripción de sonidos en formas visuales lleva a reducir su aprendizaje al mero aprendizaje de un código (Ferreiro, 1997).

Desde este punto de vista constructivo, las escrituras siguen una regular línea de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. “Tres son los grandes períodos que pueden distinguirse, dentro de los cuales caben múltiples subdivisiones: distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico; la construcción de formas de diferenciación; y la fonetización de la escritura” (Ferreiro, 1997, p. 18). Los niveles mencionados no guardan necesariamente relación con la edad cronológica, sino que la evolución se desprende de las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista.

“El conocimiento de la evolución psicológica del sistema de escritura es esencial para que maestros, psicólogos y otros evaluadores puedan evaluar los avances de los niños y, lo que es aún más importante, puedan “ver” signos de evolución que de otro modo pasarían desapercibidos” (Ferreiro, 1991, p. 32). Aún así conocer la psicogénesis de la escritura no implica permanecer estáticos, esperando que surja el siguiente nivel.

Según Ferreiro (1991), es indispensable reflexionar sobre los tipos de prácticas a través de las cuales los niños son introducidos a la alfabetización y sobre el modo en que el lenguaje escrito es presentado a través de esas prácticas. Si la alfabetización es introducida desde este enfoque psicogenético,

se buscará que los niños construyan distintos tipos de unidades lingüísticas (palabras, oraciones, textos completos) cada una de ellas con sus propias características y problemas específicos. Desde este enfoque se reconoce que hay un proceso que promueve que los niños observen y comprendan al lenguaje escrito de diversas maneras en momentos diferenciados de su desarrollo. En donde uno de los factores que favorecen la construcción de conocimientos es el conflicto cognoscitivo. Sumado a esto se hará lo posible para que los niños, concebidos como sujetos activos, piensen y se enfrenten a problemas o situaciones de interés, en los cuales sean necesarios ciertos conocimientos que tal vez no posean, pero puedan adquirir a partir de lo que ya conocen (Vernon, 1996).

Desde esta perspectiva, las producciones y argumentos de los niños no se interpretan en función de rendimiento o eficacia, ni en términos de correcto o incorrecto; posturas éstas que implican la atención al producto. Muchas veces desde estas últimas posturas, los adultos alfabetizados conciben las producciones y argumentos de los niños como errores. Desde el enfoque psicogenético se invita a pensar los errores como necesarios para la reinención conceptual de los objetos sociales, históricos y lingüísticos complejos: la lectura y la escritura. (Ferreiro, 1991).

Más allá de la conceptualización que brinde cada posicionamiento es necesario comprender que leer y escribir son praxis sociales con un pasado, un presente y un futuro indisociable, por una parte, de la historia de la cultura, y por otra de la experiencia individual, la de un sujeto alfabetizado en determinado tiempo y lugar (Chartier, 1992). Toda experiencia individual implicará un aprendizaje que tendrá en cada niño una historia previa de modos y ritmos de incorporar conocimientos (Janin, 2019). En este caso se dará relevancia a la interpretación de las representaciones que sustentan estudiantes y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas, cuyos aprendizajes se encuentran situados en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario.

3.4 Contextos socioeconómicos vulnerables

Las variables socioculturales y contextuales establecen diferencias en los aprendizajes de los sujetos alrededor del mundo (Ministerio de Educación de la Nación, 2006). Las complejas situaciones que atraviesan las poblaciones de los países latinoamericanos en la actualidad (el aumento y la difusión de la indefensión, la inseguridad, la pobreza estructural, la marginación, la exclusión, la explotación, la dominación, la opresión, la vulnerabilidad) exigen una reflexión crítica por parte de sus ciudadanos, y en el caso de la presente investigación, por parte de los psicopedagogos y de quienes se encuentren realizando sus Prácticas Pre Profesionales. Al participar de dichas prácticas no se puede dejar por fuera el atravesamiento de las cuestiones epocales, culturales, socio históricas, contextuales, los paradigmas imperantes, las hegemonías discursivas, las representaciones, normativas y marcos legales que atraviesan a los diversos actores e instituciones (Dubkin, 2017).

Las realidades apremiantes de Latinoamérica demandan, según Juárez (2012), “nuevos abordajes basados en una concepción de aprendizaje situado y contextualizado en la posibilidad de transformación social” (p. 201). El aprendizaje situado, es entendido como una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria. El mismo concibe a la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje (Sarástegui, 2004). De esta manera, al hablar de aprendizaje situado se comprende una relación dinámica entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad.

En concordancia con dicha postura, Paín (1996) plantea la importancia de pensar y reconocer al sujeto dentro de un contexto determinado sosteniendo que, para que el aprendizaje sea posible, es necesaria la existencia de una relación dialéctica entre las condiciones internas del sujeto (cuerpo, condiciones cognitivas, dinámica del comportamiento) y las condiciones externas (campo del estímulo o mundo objetivo).

Ahora bien, si se concibe al aprendizaje situado y contextualizado, se interroga: ¿cómo se desarrolla el aprendizaje de la lectura y la escritura cuando

se desenvuelve en contextos que se caracterizan por la vulnerabilidad social y económica?

En primer lugar, para denominar a dichos contextos se hará referencia al término de contexto para, en un segundo lugar, dar cuenta del concepto de vulnerabilidad.

Partiendo de su raíz etimológica, se encuentra su derivación del latín: contextus, refiriéndose a todo aquello que rodea, ya sea física o simbólicamente a un acontecimiento. A partir del contexto, por lo tanto, se puede interpretar o entender un hecho (Pérez & Gardey, 2012).

Ahora bien. Para comprender cómo se desarrolla el aprendizaje de la lectura y la escritura cuando se desenvuelve en contextos que se caracterizan por una vulnerabilidad social y económica, se procederá a dar cuenta del término de vulnerabilidad. Este representa un objeto de estudio complejo que se ha abordado desde múltiples vertientes teóricas y epistemológicas. Según Wisner et al., (2003) da cuenta de “las características de una persona o grupo y su situación, que influyen su capacidad de anticipar, lidiar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza” (p. 11). Se entiende también como “un proceso multidimensional que confluye con el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” (Busso, 2001, p.8). Es multidimensional en tanto afecta a individuos, grupos y comunidades en distintos planos de su bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades. Este término suele ser acompañado con diversos adjetivos que delimitan “a qué” se es vulnerable, y por ello, tiene distintos usos.

Todos los seres humanos y comunidades, en mayor o menor medida, son vulnerables, ya sea por ingresos, por patrimonio, por lugar de residencia, por país de nacimiento, por origen étnico, por género, por discapacidad, por enfermedad, por factores políticos, ambientales o por una infinidad de motivos que implican riesgos e inseguridades que sería imposible e inviable enumerar aquí. (Busso, 2001, p.8)

Según Busso (2001), el nivel de vulnerabilidad depende de varios factores que se relacionan tanto con los riesgos de origen natural y social, como con los recursos y estrategias que disponen los individuos, hogares y comunidades. Para el presente estudio resulta de gran relevancia el concepto de vulnerabilidad socioeconómica. Se lo plantea a fin de hacer alusión a aquellos casos en los que la posible amenaza que siente un sujeto está dada por factores propios de su contexto social y económico.

Los aportes de De la Cruz et al. (2007), permiten dar cuenta de los contextos socioeconómicos vulnerables bajo el término de “sectores marginados”. Estos son definidos como “aquellos que presentan una ubicación periférica respecto de la participación e influencia en la vida cultural, social, política y económica dominante” (De la Cruz et al., 2007, p. 250). En muchas ocasiones dichos sectores marginados terminan siendo “marginarizados” ya que quedan por fuera del mundo de la producción y del consumo, siendo también expulsados de la esfera de lo público bajo un carácter involuntario de dicha condición (Rosbaco, 2014).

Resulta de gran relevancia explicitar que en la presente investigación se parte del término de vulnerabilidad y no del de pobreza. Según Pizarro (2001) pobreza no es lo mismo que vulnerabilidad. Mientras que la primera se refiere a una medición estadística de los recursos monetarios con los que cuentan los hogares para satisfacer sus necesidades básicas; la segunda da cuenta del impacto del sistema económico y de sus instituciones sobre los recursos y capacidades con los que cuentan las personas. Aún así el autor explica que existen puntos de encuentro entre pobreza y vulnerabilidad, ya que el conjunto de los recursos con los que cuentan las personas son los que en definitiva pueden generar mayores o menores ingresos.

3.4.1 Lectura y escritura en contextos socioeconómicos vulnerables

La lectura y la escritura varían en cada contexto según el universo de actores que los conforman. Esto es así ya que dichos actores poseen objetivos, valoraciones y proyecciones acerca de la lectura y la escritura que les son

propias (Morales et al., 2006). Además, según Schlemenson (2007), “los niños significan y representan cada situación por la que atraviesan en forma distinta a pesar de pertenecer a una misma clase social o a un mismo núcleo familiar” (p. 19).

Sumado a esto, es posible identificar diferentes posturas con relación a la incidencia del contexto en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La primera de éstas considera que el contexto, en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, no se constituye como factor causal de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Según Morales et al. (2006), suele suceder que, en los contextos socioeconómicos vulnerables, más allá de las valoraciones de cada actor, hay más presencia de distancias geográficas, de dificultades económicas y obstáculos culturales para acceder a la lectura y la escritura. Aún así, independientemente de la difícil situación social y económica que un niño atraviese, es capaz de expresarse, pensar, contar, leer, escribir, y participar activamente en la producción de conocimientos y cultura (Schlemenson, 2007). “Esos niños y niñas curiosos, ávidos por saber y entender están en todas partes, en el Norte y en el Sur, en el centro y en la periferia” (Ferreiro, 2001, p. 6).

Sin embargo, según Schlemenson (2007) cuando se trabaja en contextos sociales complejos no es fácil separar el fenómeno de la pobreza como factor determinante del fracaso. Es así como se presenta un segundo posicionamiento que la ubica como única razón del fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Hernandez Arteaga et al., 2019). Para Schlemenson (2007), este último posicionamiento que concibe que el contexto socioeconómico vulnerable influye directamente en las dificultades de aprendizaje resta posibilidades comprensivas de los fenómenos psíquicos que están también habitualmente implicados en la complejidad de dicha situación. Según Chauveau (2007) no hay un determinismo para el fracaso en la lectura y la escritura en los niños que viven en contextos vulnerables. “Las características sociales, económicas y familiares en las que la población infantil se ve inmersa no tienen capacidad para determinar por sí mismas las posibilidades de acceso a la cultura escrita” (Benitez Sastre, 2016, p. 87).

Chauveau (2007) agrega que los niños que viven en contextos vulnerables necesitan de una escuela que brinde acciones pedagógicas de calidad para promover el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para el autor, la escuela es comprendida como uno de los espacios fundamentales para el contacto con la cultura escrita y para la multiplicación de los contactos con los diferentes sectores del mundo escrito: los objetos (libros, revistas, computadoras, etc.), los escritos (prescriptivos, informativos, literarios, poéticos, etc.), los lugares (bibliotecas, museos, librerías, etc.), y los letrados (lectores y escritores).

En concordancia con Chauveau (2007), Morales et al. (2006) detallan que en todo contexto la escuela es la institución encargada de hacer circular la lectura y la escritura para formar lectores y escritores competentes. Aún así, fuera de la misma se encuentran contextos diversos y es necesario atender a cada uno de éstos para comprender los usos que se les da a la lectura y a la escritura para vehicular las distintas funciones y usos del lenguaje.

Según Morales et al. (2006), más allá de la escuela, la lectura y la escritura se usan para: distraerse y entretenerse, informarse, educarse y aprender, compartir, ayudar a otros, disminuir la ansiedad y el estrés. Añadido a esto, para Lahire (2010), si bien las acciones pedagógicas que promueven el aprendizaje de la lectura y la escritura pueden situarse en la escuela, también pueden hacerlo fuera de ella. Es así como considera al entorno extraescolar del niño como un aspecto fundamental para comprender tanto la circulación de la lectura y la escritura, como sus usos.

En concordancia, según Ferreiro (2001) si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores, con la "cultura letrada". La inmersión en la "cultura letrada" consiste en haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta.

En la presente investigación se indagará, según la perspectiva de los docentes y estudiantes de Psicopedagogía, en los usos y la circulación de la

lectura y la escritura en los contextos socioeconómicos vulnerables en los que viven los niños y niñas que asisten al dispositivo seleccionado de las Prácticas Pre Profesionales.

3.5 Intervenciones Psicopedagógicas

Con el motivo de comprender las representaciones que poseen docentes y estudiantes que participan de las Prácticas Pre Profesionales, se considera pertinente dar cuenta de la categoría de intervenciones psicopedagógicas. Esto es así ya que se concibe a las Prácticas Pre Profesionales como el ámbito privilegiado para llevar a cabo las primeras intervenciones psicopedagógicas.

Desde su raíz etimológica, la palabra intervención proviene del latín *interventio* y significa acción y efecto de venir entre. Según Contino (2020) la intervención es un atributo, una manera de trabajar, mirar, pensar, escuchar. Schlemenson (2005), desde un punto de vista terapéutico, la define como:

una suerte de realce de aquello que viene; es la oportunidad de abrir otro espacio para lo cotidiano, desde lo cual se inter-viene, apuntando a la singularidad, con el objetivo de fracturar las certezas y lograr la inclusión de nuevas narrativas. Por su condición de instrumento de ruptura de lo establecido, las intervenciones terapéuticas son parte de un proceso reflexivo, caracterizado por la puesta en cuestión de lo aparentemente instituido. (p. 5)

En el caso de la presente investigación, se hará referencia a las intervenciones psicopedagógicas. Las mismas han recibido diversas denominaciones: intervención psicoeducativa, pedagógica, psicológica, y hay una referencia más común a lo psicopedagógico, para referirse a un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general (Bautista, 1992).

Diversos autores sostienen que la intervención psicopedagógica trasciende el ámbito escolar, haciéndose aplicable a lo sanitario, social, familiar, laboral, profesional y empresarial. Así entonces, el concepto puede ampliarse desde un punto de vista holístico y ecológico hacia una definición en la que no solo se concibe la ayuda, sino también la mediación, la interrelación y facilitación de procesos de transformación y/o cambio social a través de un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo (Clares, 2002).

De esta manera, la concepción de intervención psicopedagógica como un proceso integrador e integral, supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige. A su vez, si se retoma la etimología de la intervención como acción de venir entre, en el caso de las intervenciones psicopedagógicas se apostará por intervenir (venir entre) sin interferir (Fernandez, 2009).

Cada intervención psicopedagógica podrá ser concebida como una invención artesanal, ya que más allá de que se construya durante la práctica, o que se trate de una participación en alguna instancia que ya se encuentre en funcionamiento en el lugar, igualmente se llevará adelante de acuerdo con la singularidad de ese momento del espacio de práctica (Contino, 2020).

Resulta importante diferenciar, en este apartado, las intervenciones pre-profesionales únicamente como lugares de aplicación de teorías. Si bien las intervenciones no son sin teorías, conceptos, investigaciones, instrumentos, recursos; tampoco son sin las propias representaciones, ideales, principios, ideologías (Filidoro, 2016). Según Filidoro (2009), para dar lugar a la singularidad, la intervención clínica debe partir de la reflexión y el entramado de teorías, conceptos, investigaciones, instrumentos, recursos, representaciones, ideales, principios, ideologías.

De esta manera, para que las prácticas no sean únicamente concebidas como ámbitos de aplicación de las teorías aprendidas en la formación académica, en su recorrido se propone además rastrear, revisar, identificar, cuestionar categorías, concepciones, representaciones que, tanto estudiantes

practicantes como docentes instructores, detecten en dichos escenarios de escucha e intervención psicopedagógica.

3.5.1 Prácticas Pre Profesionales

Los escenarios de escucha e intervención psicopedagógica mencionados refieren, en este caso, a los ámbitos de Prácticas Pre Profesionales.

Las prácticas, de manera general, consisten en las competencias de una comunidad de prácticos que comparten tradiciones de una profesión (Schön, 1992). Dicha definición puede ser ampliada con las conceptualizaciones de Souto (2020) quien las comprende como un “conjunto de formas de hacer, de actuar, que se van modelando en cada profesión, que se transmiten de generación en generación y que incluyen modificaciones” (p.8). Según la autora, en las mismas intervienen componentes sociales, históricos, económicos, políticos, institucionales, grupales, junto a los teóricos y técnicos (Souto, 2020).

La denominación de las prácticas en plural da cuenta de la anticipación de lo múltiple desde un enfoque de la complejidad. Se las comprende así como únicas, singulares, irrepetibles, creativas, con sus características y movimientos propios, adecuadas para construir conocimientos de la singularidad, de cada caso (Souto, 2020).

Siguiendo este enfoque de la complejidad, Filidoro (2018) detalla que las prácticas profesionales no son el lugar de aplicación de conceptualizaciones. Si bien detalla que los principios teóricos rigen el pensamiento y orientan las prácticas, estos no se aplican de manera directa y lineal porque no dicen nada acerca de lo singular. Las prácticas se constituyen en el punto de encuentro entre las conceptualizaciones y lo singular, con lo que no está anticipado en ninguna teoría o cálculo. Según Filidoro (2018), “en las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento” (p. 44).

Es imprescindible comprender que no hay prácticas sin sujeto, ambos se entrelazan en su realización constituyendo una unidad. Se realizan en un medio ambiente, en situaciones concretas de la vida, no existen en aislamiento ni en soledad, ni tampoco en la teoría abstracta; necesitan de otros seres vivos y de materiales con los que establecer relaciones, lazos, vínculos, con los que hacer trama (Souto, 2020). “Ponen en relación habilidades técnicas, por un lado, con modos de hacer compartidos, con significados, con tradiciones, con instituciones, con personas, por otro” (Souto, 2020, p.7).

Las prácticas se aprenden entrando en ellas, en su campo propio, en las relaciones con las instituciones, la comunidad de pares. Según Schön (1992) cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de la comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. “Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción” (Schön, 1992, p.11).

En las Prácticas Pre Profesionales, hay dos figuras de formadores que resultan especialmente significativas: el/la profesor/a de prácticas y el/la maestro/a instructor/a. Según Souto (2020) dichas figuras deben dar lugar a la creación de un espacio que ayude, contenga, que posibilite el conocimiento del rol con sus aspectos técnicos, pero que no se agote en ellos. “Se trata de crear un ambiente y relaciones lo suficientemente buenas como para hospedar al sujeto nuevo, permitirle búsquedas en un ambiente permisivo, provocar cambios, poner en juego en los encuentros la potencia para transformar” (Souto, 2020, p. 12).

De manera específica, las Prácticas Pre Profesionales, de las que se hace referencia en esta investigación, forman parte del plan de estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía. Dicha Licenciatura ofrece una formación académica y profesional sostenida en herramientas conceptuales, reflexiones teóricas y propuestas ampliadas de Prácticas Pre-Profesionales en diferentes instituciones de la ciudad de Rosario y alrededores. Estas últimas se encuentran articuladas con las incumbencias y el ámbito de inserción laboral psicopedagógico (Universidad del Gran Rosario, 2023).

Dentro de dichas Prácticas Pre Profesionales, los dispositivos que articulan la formación académico-profesional, y el servicio concreto en escenarios reales, se denominan Unidades Docentes Asistenciales. Estos espacios se encuentran supervisados y allí los estudiantes toman contacto con los sistemas de salud y de educación, y construyen herramientas conceptuales para el abordaje de problemáticas psicopedagógicas.

En tales prácticas los estudiantes desarrollan dispositivos de intervención psicopedagógicos para el abordaje de problemas de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, promoviendo y fortaleciendo redes y acciones de articulación interinstitucional e intersectorial. Además, en todo marco de intervención pre profesional, la labor del terapeuta consistirá en pesquisar una demanda y desarrollar la escucha más allá de lo pedido de modo explícito. Así, se piensa a la posición terapéutica psicopedagógica desde lugares móviles, donde puedan generarse espacios por conocer y descubrir, y donde el profesional no sea el que posee el saber sino quien acompaña a cada subjetividad y a su entorno más próximo a descubrir su propio saber. Esta posición pre profesional habilita en el/la consultante un lugar diferente en relación al otro, le permite re-encontrarse con el deseo de hacer, de producir, descentrándolo/a de las dificultades o problemáticas que transita (Universidad del Gran Rosario, 2021).

Para esta investigación se seleccionó, dentro de las prácticas que se llevan a cabo en el cuarto año de la formación académica, una Unidad Docente Asistencial. Las características de las prácticas en esta Unidad Docente Asistencial serán detalladas en el apartado del Marco Metodológico.

4. ANTECEDENTES

A continuación, se desarrollan los principales aportes obtenidos tras la realización de una búsqueda y revisión de antecedentes. Estos remiten a investigaciones empíricas existentes, realizadas principalmente en los últimos diez años, que guardan relación a la temática que se aborda en la presente Tesina, y que dan cuenta del estado actual del conocimiento sobre la problemática que ésta aborda.

En suma, se han revisado estudios que indagan sobre el tema de interés, organizándolos en tres grandes ejes. El primero de estos refiere a investigaciones que se focalizan en la alfabetización; el segundo eje indaga en aquellas investigaciones que incluyen en sus estudios representaciones referidas a la alfabetización; y el tercer eje presenta antecedentes que dan cuenta de la alfabetización en contextos socioeconómicos vulnerables.

Dentro del primer eje planteado, son diversas las investigaciones que, desde el campo de la Psicopedagogía, han indagado en la alfabetización.

Secondo (2016) investiga acerca de la alfabetización, e integra la influencia de un contexto urbano marginal en el aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura. De esta manera su objetivo general fue analizar las particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en primer ciclo de una escuela primaria en un contexto urbano marginal. A través de un análisis cualitativo de datos, detalla que para la mayoría de las docentes entrevistadas el contexto social vulnerable de los niños tiene alguna influencia en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura. Según las entrevistadas, la dificultad más notoria en el aprendizaje de la lectoescritura se relaciona con el entorno familiar, ya que los padres suelen ser analfabetos y no pueden ayudar a sus hijos en dicho proceso de aprendizaje. Además, las entrevistadas entienden que el aprendizaje de la lectoescritura, es un proceso en construcción permanente. Por otro lado, en cuanto a los procesos de enseñanza, las docentes detallan que buscan enseñar teniendo en cuenta las dificultades con las que viven sus alumnos. En los métodos de enseñanza de dichas docentes se encontró una predominancia de la enseñanza de una técnica más que la de un sistema de representación del lenguaje. Aún así

enseñan teniendo en cuenta el contexto más cercano y conocido de sus alumnos.

Por su parte, tanto Duarte Mc Master & Gallegos (2020), como Baez & D'Ottavio (2022) determinaron como objetivo general, definir y analizar las nociones y argumentos que explicitan las estudiantes de 4° (cuarto) y 5° (quinto) año de la Licenciatura en Psicopedagogía acerca del rol profesional del psicopedagogo en el campo de la alfabetización. Ambas investigaciones coinciden en el objetivo general ya que se encuentran contextualizadas en el mismo proyecto de investigación: "Estudio descriptivo-exploratorio acerca de los indicadores de Dislexia: análisis crítico y posibles reinterpretaciones". Además, ambas formulan su diseño metodológico desde un enfoque cualitativo, y utilizan un criterio de selección de participantes similar (en parte) al de la presente Tesina: seleccionan en sus participantes a estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía.

De manera específica Duarte Mc Master & Gallegos (2020) buscaron indagar en las nociones de las estudiantes acerca de los procesos de aprendizaje en el campo de la alfabetización; explorar los argumentos planteados por las estudiantes acerca del rol profesional del psicopedagogo; y contrastar las nociones y argumentos de las estudiantes acerca de la alfabetización y el rol profesional con las bases teórico conceptuales que los sustentan. Al indagar en las nociones acerca del proceso de aprendizaje en el campo de la alfabetización los resultados obtenidos mostraron una predominancia por dos líneas teóricas: una constructivista vinculada a la Psicogénesis de la lectura y la escritura; y otra ligada a la conciencia fonológica, es decir, asociacionista. Por otro lado, en cuanto al rol del Psicopedagogo, las estudiantes evidencian tres posturas en las intervenciones psicopedagógicas en el proceso de alfabetización: intervención preventiva, resolutoria de problemas, y/o varios. El contraste entre las nociones de las estudiantes con las bases teóricas demuestra que según como considere cada una el proceso de aprendizaje, la especificidad de los conocimientos escolares y las características del sujeto que aprende, la identificación de la dificultad

misma variará, así como también diferirán las estrategias de intervención psicopedagógicas.

Añadido a esto, Baez & D'Ottavio (2022), además del objetivo general planteado, también integran la indagación de las concepciones de lectura y de escritura que sustentan docentes de la escolaridad primaria de escuelas de Rosario al solicitar atención psicopedagógica respecto del proceso de alfabetización. En líneas generales, tanto en los docentes de nivel primario como en los estudiantes avanzados de Psicopedagogía, predomina un enfoque constructivista sobre los sistemas de la lectura y la escritura. Desde este enfoque las escrituras no convencionales son interpretadas como momentos y secuencias esperables en el desarrollo de la alfabetización. Por otra parte, en un número restringido de la muestra, en ambos grupos, se manifiesta la vigencia de una perspectiva asociacionista en torno a la lectura y la escritura en el cual las dificultades son vistas como errores.

Dentro del primer eje organizativo de los antecedentes se integra otra investigación llevada a cabo por Baez & D'Ottavio (2019). En este caso, sus objetivos se ligaron a profundizar la indagación de los procesos que desarrollan los niños en vías de alfabetización derivados a la consulta psicopedagógica, para problematizar los pre-diagnósticos que argumentan su derivación bajo la categoría de dislexia. Además, indagaron las concepciones de lectura y de escritura que sustentan las decisiones de los docentes al solicitar la atención psicopedagógica en dichos casos. Resulta relevante aclarar que la población de niños que son derivados a consulta psicopedagógica en este caso comparten características con los niños de los que se hace referencia en la presente investigación ya que asisten al mismo espacio de atención psicopedagógica. La metodología adoptada por Baez & D'Ottavio (2019) se basó en un enfoque cualitativo y sus resultados demuestran que los decires de los docentes entrevistados y los de las maestras que solicitaron la atención psicopedagógica de los niños estudiados, en muchos casos se encuentran articulados con ciertas creencias que obstaculizan la posibilidad de interpretar los procesos de alfabetización en términos de construcción de saberes. La mayoría de los entrevistados interpretaban principalmente sucesión de fallas o

carencias en los procesos de alfabetización. Sus discursos estaban anclados a un modelo didáctico que los ubicaba necesariamente en la función de etiquetar. Esto se pone en evidencia en la preocupación que expresaron acerca de las producciones escritas de los niños, lo que anima a la continuidad y consolidación de una lógica de etiquetamiento bajo la categoría de dislexia.

Si bien en las investigaciones del primer eje organizativo planteado se integran nociones y argumentos de estudiantes y docentes en cuestiones referidas a la alfabetización, aún así no se incluyen las representaciones que éstos sustentan acerca de la misma.

Aquellos antecedentes seleccionados que indagan en el segundo eje referido a las representaciones sobre la alfabetización desde el campo Psicopedagógico son las investigaciones de Capuzzuca (2020), Evelyn Liardet (2021), Graziano (2020) y Savio (2015).

Capuzzuca (2020) integra la caracterización cualitativa de las representaciones de docentes y directivos de una escuela intercultural bilingüe de una comunidad Qom, acerca de los procesos de alfabetización inicial de niñas y niños que cursan el Primer Ciclo de la Escolaridad Primaria. Luego de implementar entrevistas semiestructuradas, la investigadora pudo arribar a diversas conclusiones. Por un lado, en cuanto a las representaciones docentes acerca de los procesos de alfabetización de niños y niñas de la comunidad Qom, éstas concuerdan en que los primeros aprendizajes de lectoescritura de estos niños se dan en, con y por la escuela. Por otro lado, se detalla la importancia significativa que los participantes expresan de dimensionar desde lo socioeconómico, cultural y afectivo el contexto para el desarrollo de la alfabetización inicial. Diferentes docentes observan, en ocasiones, que el aprendizaje se ve afectado por necesidades básicas: alimentación, vestimenta, vivienda, entre otras. La mayoría de las docentes coinciden en que la alfabetización no es ajena a la cultura y que por lo tanto es significativo reconocer, aceptar y valorar la cultura y la lengua de los niños que pretenden educar.

Si se continúa ahondado en el segundo eje organizativo planteado, el cual se vincula a las representaciones, es posible identificar la investigación

cualitativa de Evelyn Liardet (2021). Dicha investigación se focalizó en analizar las representaciones y las prácticas de docentes y directivos de la Licenciatura en Psicopedagogía acerca de la alfabetización académica. Este antecedente resulta relevante ya que incluye representaciones acerca de la lectura y la escritura en una muestra con características similares a una parte de la presente Tesina: docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía. Si bien se indaga en la importancia que adquieren la lectura y la escritura en el contexto académico universitario, las representaciones de los docentes entrevistados demuestran que la alfabetización se encuentra en permanente construcción, y que por lo tanto no se logra de una vez y para siempre producto del paso por la escuela. Por otro lado, dichas representaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, dan cuenta de que para los docentes entrevistados, las prácticas de lectura y escritura generan posibilidades de pensar, aprender y comprometerse con el propio proceso de aprendizaje, siendo consideradas no como un estado a alcanzar sino como parte de un proceso, constituyendo un pilar fundamental para la formación profesional. Entienden que la formación que reciba el Psicopedagogo con respecto a la lectura y la escritura tendrá alcances en la inserción disciplinar, ya que se consideran herramientas necesarias para la práctica profesional.

Por su parte Graziano (2020), sobre la base de una investigación cualitativa, indaga en las representaciones sociales acerca de las prácticas de lectura que circulan entre alumnos ingresantes a la carrera de Educación Primaria en un Instituto Incorporado de Formación Docente. A partir del empleo de entrevistas semiestructuradas, la investigadora detalla que las representaciones sociales de estudiantes en formación docente sobre la lectura suelen sustentarse en las perspectivas tradicionales por las que transitaron sus trayectorias escolares. Estas últimas priorizaban procesos intelectuales externos de decodificación y reproducción, por sobre los subjetivos, que son los que fomentan la reconstrucción de significaciones singulares.

Por otro lado, Savio (2015), a partir de un enfoque metodológico mixto, describe y analiza las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos

demuestran que las representaciones sobre la lectura y la escritura operan sobre los modos en que los sujetos leen y escriben, y en cómo se posicionan como lectores/escriitores universitarios. Asimismo, la investigadora manifiesta que las representaciones dominantes sobre la lectura y la escritura de los estudiantes se distancian de aquellas que están latentes en las prácticas de lectura y escritura exigidas por la institución. La investigadora concluye en que las representaciones de las estudiantes se nutren de una visión restringida y escolar, que borra la complejidad de los procesos y las numerosas variables que deben tomarse en cuenta para alcanzar una lectura y una escritura académicamente exitosas.

Las investigaciones de este segundo eje organizativo permiten dar cuenta de que, si bien seleccionan representaciones de participantes con criterios similares a los de la presente investigación (estudiantes universitarios y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía); sin embargo, no se focalizan en las representaciones que éstos sustentan a lo largo de las Prácticas Pre Profesionales acerca de la alfabetización específicamente en contextos socioeconómicos vulnerables. De esta manera, se considera de gran importancia continuar ahondando en antecedentes que den cuenta del tercer eje delimitado: la alfabetización en contextos socioeconómicos vulnerables.

Bazán (2021) analiza de manera cuantitativa la intervención de los factores cognitivos y sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de segundo grado del subnivel elemental de una escuela en Ecuador. Luego de la implementación de encuestas, entrevistas y evaluaciones diagnósticas concluye que, dependiendo del contexto educativo y familiar del estudiante, los factores cognitivos (estado anímico, motivación, atención, memoria y aprendizaje) y sociales (educación familiar, estilo y calidad de vida, apoyo familiar y el factor económico) tienen la posibilidad de intervenir positiva o negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Los resultados demuestran de manera particular que la falta de recursos económicos interviene negativamente en el aprendizaje de la lectoescritura.

Por su parte Yancovic Allen & Escobar González (2022), si bien no refieren específicamente a la alfabetización en contextos vulnerables, dan cuenta del trabajo pedagógico en dichos contextos. Es así como, a través de un diseño cualitativo de tipo interpretativo, buscan indagar en las percepciones de docentes en formación de enseñanza primaria, con respecto al trabajo educativo realizado en sus prácticas pedagógicas en contextos vulnerables. Las docentes en formación entrevistadas dieron cuenta de diversas tensiones y desafíos al trabajar en contextos vulnerables. Entre las tensiones señalaron: trabajar en contextos de violencia; estrategias docentes basadas en el control y el poder sobre los estudiantes; la constante preocupación que experimenta el profesorado por cumplir con lo establecido en el currículum oficial; y la desesperanza aprendida¹ de los estudiantes quienes ven limitadas o anuladas sus proyecciones futuras. Por otra parte, en cuanto a los desafíos señalados se encontró la importancia de la promoción de valores y actitudes; la formación de emociones y la motivación de los alumnos.

Siguiendo esta misma línea, Soto Muñoz & Osorio Baeza (2021) establecen como objetivo de su investigación cualitativa, conocer la perspectiva de las docentes sobre la articulación curricular y la didáctica de la enseñanza de la lectura en contextos socioeconómicos vulnerables de Chile. En dicha investigación, a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas, detallan las dificultades que reconocen las docentes en el aprendizaje de la lectura en los contextos socioeconómicos vulnerables seleccionados. Entre estas dificultades explican que les resulta difícil llevar a cabo la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, dadas las limitaciones económicas que redundan en insuficiencia de recursos básicos para sus estudiantes. A su vez, para las docentes es difícil trabajar con hijos cuyos padres presentan bajo nivel educacional, ya que a menudo ellas deben poner en práctica habilidades que trascienden a lo meramente pedagógico.

¹ La desesperanza aprendida refiere a la convicción de que “ante la recurrencia de circunstancias o situaciones adversas las personas creen tener pocas posibilidades de modificar el ambiente, renunciando a tomar iniciativas” (De la Cruz et al., 2007, p. 265).

Por otro lado, Urquijo et al. (2015) proveen datos empíricos sobre las diferencias del desempeño lector de estudiantes de educación primaria de escuelas de gestión pública y privada de Argentina, considerando las diferencias en el nivel socioeconómico de los participantes. Los datos recolectados muestran que el desempeño en pruebas de lectura varía en función del tipo de escuela. Así, en prácticamente todas las pruebas de lectura administradas se encontró un desempeño más bajo en los alumnos de la escuela pública. Según los investigadores resulta importante insistir en la escolarización temprana de los niños de sectores socioeconómicos y culturales más desfavorecidos, con el objetivo de compensar los déficits que produce la escasa estimulación para la lectura y la pobreza de sus contextos alfabetizadores.

Por último, a pesar de la distancia temporal, la investigación presentada por De la Cruz, Huarte y Scheuer (2005) se considera de suma relevancia en este apartado. Esto es así ya que la misma da cuenta del aprendizaje específico de la escritura en contextos vulnerables, aspecto que aún no había sido presentado en los demás antecedentes de este eje. En esta investigación se explora y analiza de manera cualitativa la incidencia del contexto sociocultural medio y marginal en las concepciones que los niños elaboran acerca del aprendizaje de la escritura en el curso de su escolaridad inicial y primaria. Las investigadoras detallan que conocer las concepciones del aprendizaje de la escritura que mantienen los niños que provienen de sectores socioculturales con diferente acceso a los bienes económicos y culturales es indispensable para comprender y potenciar los procesos de alfabetización en toda la población. Además, concluyen que los niños entrevistados de ambos entornos coinciden en los aspectos básicos de las concepciones de aprendizaje y enseñanza de la escritura. Ambos grupos mencionan que para aprender necesitan enseñantes y modelos de escritura y destacan distintos estados epistémicos y emocionales implicados. Sin embargo, los encuentros o desencuentros entre las expectativas de las instituciones escolares y el contexto sociocultural en el que transcurre la vida de los niños dejan huellas en sus concepciones de aprendizaje de la escritura. Estas huellas se manifiestan

principalmente en los aspectos de la escritura que los niños destacan y representan al aprender, en la representación de la propia agencia como aprendices de la escritura, en el posicionamiento y en la valoración del propio conocimiento y de la propia capacidad para aprender a escribir. Es así como para los niños de sectores medios, el aprendizaje de la escritura progresa casi naturalmente, sin quiebres y este hecho les permite situarse con una valoración positiva de su propia capacidad. En cambio, para los niños de sectores marginados, el aprendizaje de la escritura constituye una meta difícil de alcanzar y la agencia en el aprendizaje parece encontrarse obstaculizada. A partir de las conclusiones de esta investigación, es posible realizar un contraste con las demás investigaciones que conforman al tercer eje de análisis. Este contraste se encuentra fundamentalmente en la referencia que hacen De la Cruz, Huarte y Scheuer (2005) al explicitar que el contexto socioeconómico no es determinante para el aprendizaje.

Si bien los estudios previos seleccionados poseen características que son de gran utilidad para la futura investigación al reportar lo que ya ha sido investigado, en este apartado también se intentan señalar aquellos aspectos que aún no han sido investigados, en otras palabras, el vacío empírico. Como bien se detalló anteriormente, son diversas las investigaciones que indagan en los ejes planteados: alfabetización, representaciones referidas a la alfabetización, alfabetización en contextos socioeconómicos vulnerables.

A modo de síntesis, dentro del primer eje fue posible encontrar estudios que refieren a la investigación de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel primario del ámbito escolar, así como también en el ámbito del consultorio psicopedagógico. Por otro lado, en cuanto a la categoría que hace alusión a las representaciones referidas a la alfabetización fue posible señalar investigaciones que incluyen las representaciones de docentes, directivos y estudiantes universitarios para dar cuenta de la alfabetización en diferentes ámbitos: escuelas primarias, escuelas con modalidad intercultural bilingüe, y el contexto académico universitario. Por último, se identificaron estudios que brindan información sobre los contextos socioeconómicos vulnerables y su vinculación con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la

escritura. Algunas de estas investigaciones dan cuenta de la intervención de factores cognitivos y sociales en el aprendizaje de la lectura y la escritura, otras realizan una comparación entre escuelas de diferentes contextos, y otras refieren al trabajo educativo docente en dichos contextos.

Esta síntesis permite dar cuenta de que las investigaciones seleccionadas indagan en el contexto socioeconómico en vinculación al aprendizaje de la lectura y la escritura; en las representaciones de docentes y estudiantes universitarios acerca de dichos procesos y en el estudio de la alfabetización desde el campo psicopedagógico. Sin embargo, no se presentan investigaciones con la conjunción de dichas variables. Esto da lugar a un vacío empírico que otorgará viabilidad a la investigación sobre la problemática planteada: el análisis de las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas.

5. METODOLOGÍA

A continuación, se presentará una descripción y argumentación de las principales decisiones metodológicas adoptadas según el problema de investigación. La claridad en el enfoque y en la estructura metodológica es condición indispensable para asegurar la validez de la misma.

Este estudio posee como eje la siguiente temática: el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables. De esta manera, el problema de investigación se centra en la indagación acerca de: ¿Qué representaciones sostienen estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas?

5.1 Objetivo general y específicos

El objetivo general pretende analizar las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas.

Los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general son:

- Estudiar las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Identificar la importancia que brindan docentes y estudiantes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, al contexto socioeconómico durante el aprendizaje.
- Indagar en la circulación y usos de la lectura y la escritura en los contextos socioeconómicos vulnerables en los que viven los niños y niñas que asisten a las Prácticas psicopedagógicas Pre Profesionales, según la perspectiva de los docentes y estudiantes de Psicopedagogía.

- Sondear las características que los estudiantes y docentes de Psicopedagogía identifican con mayor frecuencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas, que viven en contextos socioeconómicos vulnerables.

5.2 Enfoque y diseño metodológico

Desde un estudio cualitativo, de campo, no experimental, descriptivo y transversal se pretende alcanzar una visión general y aproximada respecto del objeto de estudio. A continuación, se desarrollarán conceptualmente cada una de las categorías mencionadas.

El enfoque metodológico seleccionado fue el cualitativo. Al mismo se lo entiende, según Hernandez Sampieri et al. (2008), como naturalista ya que se tratan de comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. De esa manera se busca reconstruir la realidad tal y como la observan los participantes de un sistema social previamente definido (Hernandez Sampieri et al., 2008).

Este enfoque sigue una lógica circular y dinámica entre los hechos y su interpretación, siendo el proceso de indagación flexible ya que se mueve entre las respuestas ofrecidas por los participantes de la investigación y el desarrollo de la teoría (Hernandez Sampieri et al., 2008).

Además, este enfoque suele ser el más apropiado para recoger información de carácter subjetivo. Según Behar Rivero (2008), los resultados del enfoque cualitativo “se traducen en apreciaciones conceptuales (en ideas, conceptos) pero de la más alta precisión o fidelidad posible con la realidad investigada” (p. 38). Esta definición cobra especial relevancia al considerar que la presente investigación se encuentra centrada en obtener resultados con connotación subjetiva y singular al indagar en las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales, acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables y que asisten a dichas prácticas.

El diseño de investigación es de campo ya que se basa en obtener datos primarios, recabados directamente de la realidad. Según Guber (2004) “el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades” (p. 47). El campo de la presente investigación se caracteriza por el encuentro entre el ambiente físico en el que se realizan las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía: una Unidad Docente Asistencial ubicada en la ciudad de Rosario equipada con pizarrón, mesas y materiales acordes para el tratamiento psicopedagógico; la participación tanto de estudiantes practicantes como de docentes a cargo de dichas prácticas; y las actividades que llevan a cabo dichos actores: las intervenciones psicopedagógicas.

El tipo de diseño es no experimental puesto que, como se señaló anteriormente, se observan los fenómenos en su ambiente natural para luego analizarlos (Hernandez Sampieri et al., 2008).

A su vez, el estudio tiene un alcance descriptivo ya que utiliza criterios que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes (Sabino, 1992). A partir de dicho alcance se recolectan datos sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno a investigar para así realizar un acercamiento a las representaciones de docentes y estudiantes que realizan sus Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables y que asisten a dichas prácticas.

La investigación tiene un corte transversal porque los datos fueron recolectados en un solo momento, en un tiempo único con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernandez Sampieri et al., 2008).

5.3 Participantes

La muestra se compone de tres docentes titulares de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía y ocho estudiantes que se

encuentran cursando dichas prácticas en el cuarto año de su carrera. De la totalidad de estudiantes, cuatro de ellas ya finalizaron sus prácticas, y el resto recién comienza su semestre.

Dicha muestra presenta una modificación respecto a lo anticipado en el Proyecto de Tesina, debido a una menor cantidad de alumnas inscriptas en las prácticas del presente año. Las prácticas de las que se hace referencia son aquellas que se sitúan en el cuarto año de la carrera, seleccionando específicamente una Unidad Docente Asistencial dentro de las mismas, la cual se focaliza en el diagnóstico y tratamiento de dificultades en el aprendizaje de niños y niñas que asisten tanto a la escolaridad inicial, primaria y secundaria, y que carecen de obra social debido a las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica en las que viven. Dicho espacio de prácticas pretende abordar las consultas para Psicopedagogía promoviendo redes en las que se encuentra el niño, la niña o adolescente que enuncia la inquietud en cuestión, convocando a representantes significativos de las mismas a evaluar, problematizar y abordar conjuntamente el escenario en el que la problemática emerge.

En el abordaje de dichas consultas, el diagnóstico psicopedagógico es comprendido como proceso, oportunidad y momento de intervención en sí mismo, en tanto es a través de la escucha y la construcción con el otro que podrán elaborarse hipótesis diagnósticas psicopedagógicas cuidadas, situadas y en contexto (Universidad del Gran Rosario, 2021).

El criterio de selección fue no probabilístico o dirigido por criterios intencionales (Hernández Sampieri et al., 2008). Esto se debió a la necesidad de controlar la selección de sujetos a fin de que cumplieran con las siguientes condiciones: que sean estudiantes y docentes del cuarto año de la carrera de Psicopedagogía que se encuentren participando de las Prácticas Pre Profesionales descritas o que hayan finalizado las mismas en el semestre anterior a la recolección de datos, y que además allí intervengan en torno a la alfabetización con niños y niñas que vivan en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario.

La selección del conjunto de participantes fue realizada con el propósito de concretar los resultados obtenidos. Es así como se atendió a los casos

individuales representativos más allá del punto de vista estadístico, considerando que la naturaleza de los datos es cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2008).

5.4 Instrumentos de recolección de datos

Un instrumento de recolección de datos, según Sabino (1992), es cualquier recurso del que se vale un investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. El autor explica que dentro de cada instrumento concreto pueden distinguirse dos aspectos diferentes: forma y contenido.

La forma del instrumento se refiere al tipo de aproximación que establecemos con lo empírico, a las técnicas que utilizamos para esta tarea. En este trabajo, se abordó la problemática de interés a través de la técnica de la entrevista. La misma consiste en una “interacción entre dos personas, una de las cuales, el investigador, formula determinadas preguntas relativas al tema en investigación, mientras la otra, el investigado, proporciona verbalmente la información que se le solicita” (Sabino, 1992, p. 90). En el presente estudio se diseñaron y emplearon entrevistas semiestructuradas individuales para permitir la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, más allá de la guía de asuntos o programas predeterminados (Hernandez Sampieri et al., 2008).

En cuanto al aspecto de contenido del instrumento, el mismo queda expresado en la especificación de los datos que se necesitan conseguir. Una exposición más detallada de las características que hacen al contenido de las técnicas utilizadas para el presente trabajo se ofrecerá a continuación.

Los ejes que tomaron las entrevistas fueron diseñados a partir de los objetivos específicos de la presente investigación. Por un lado, algunas preguntas se orientaron a la categoría principal que enmarca la presente investigación: las representaciones de docentes y estudiantes acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura. A partir de estas preguntas, se pretendió hacer un acercamiento a las bases teóricas y experienciales que sustentan dichas representaciones.

En un segundo eje, se incluyeron preguntas vinculadas a comprender cuales son las variables que, para estudiantes y docentes, intervienen en el aprendizaje, para de esa manera indagar si consideran que el contexto socioeconómico se incluye dentro de dichas variables. Se hizo hincapié específicamente en las características de los contextos socioeconómicos de los niños y niñas que asisten al dispositivo de las Prácticas Pre Profesionales.

En un tercer eje, se realizaron preguntas referidas a conocer, desde la perspectiva de estudiantes y docentes, la circulación de la lectura y la escritura en los contextos socioeconómicos vulnerables de los que hacen referencia. Añadiendo preguntas dirigidas a indagar en el uso que hacen los niños y niñas de la lectura y escritura en sus vidas cotidianas.

Por último, se incorporaron preguntas para conocer las principales características del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas que asisten a las Prácticas Pre Profesionales. Cuestionando si alguna de dichas características favorece o dificulta su aprendizaje, y si alguna de las mismas es coincidente en niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables.

El modelo correspondiente al instrumento de recolección de datos se encuentra anexado en el Apéndice.

5.5 Procedimientos de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos partió de la realización de las entrevistas a los docentes y luego a los estudiantes seleccionados. La mayoría de las entrevistas se realizaron de manera presencial dentro del consultorio en el que se llevan a cabo las Prácticas Pre Profesionales del cuarto año de la Licenciatura en Psicopedagogía. Una menor proporción de entrevistas se realizó de manera virtual y sincrónica, mediante la plataforma de Meet, debido a la gran distancia geográfica de los participantes. Ambas alternativas posibilitaron la recolección de datos de manera exitosa.

Cabe destacar que todas se realizaron de manera individual y constaron de un tiempo de entre 30 (treinta) a 60 (sesenta) minutos. Esto demuestra que la duración de cada entrevista varió ampliamente en función de las respuestas

de cada participante. En cada ocasión se respetó la extensión de las respuestas y se realizaron re preguntas cuando se consideró necesario.

Para poder llevarlas a cabo, se contactó a los informantes de modo personal invitándolos a participar de las entrevistas. Para esto se les comentó el objetivo de la investigación y las características de las entrevistas a realizar. Una vez recibida su aceptación se les presentó el correspondiente consentimiento informado previo a la administración del instrumento. En el mismo se solicitaba una firma que declaraba su asentimiento de participación voluntaria con el correspondiente resguardo de la información proporcionada. El modelo de dichos documentos se encuentra añadido en el apartado de Apéndice.

Una vez reunidos, se retomó la temática a investigar, detallando que los datos proporcionados formarían parte de una Tesina de la Licenciatura en Psicopedagogía. Además, se recordó la duración aproximada de la entrevista, y se solicitó la correspondiente autorización firmada para grabarlos. Una vez finalizadas las entrevistas, se agradeció la participación y se desgrabaron sus discursos para poder transcribirlos y realizar el posterior análisis de resultados.

5.6 Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante un análisis de contenido. Este se realizó desde un enfoque cualitativo con el objetivo de comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones, significados, y en este caso sus representaciones (Hernández Sampieri et al., 2008).

El análisis de contenido se efectuó una vez finalizado el trabajo de campo para así identificar, en las respuestas de las entrevistas, las variables e indicadores que habían orientado la recolección del material empírico.

Dicho análisis partió, en primer lugar, de una reducción de los datos obtenidos en las entrevistas. De esta manera, se efectuó la separación de unidades de contenido utilizando el criterio temático ya que resultó ser el procedimiento más conveniente y operativo al momento de identificar, reducir y descomponer el cuerpo de elementos textuales obtenidos durante el trabajo de

campo, con el fin de reagruparlos nuevamente en ejes principales de significado. (Rodríguez Sabiote, 2003)

A continuación, se realizó la identificación y clasificación de las unidades en base a un proceso deductivo a través del cual se establecieron categorías de partida, adaptando cada unidad a las categorías existentes (Rodríguez Sabiote, 2003). Las categorías que se tomaron como punto de partida, se presentan en el siguiente cuadro:

Categorías	Subcategorías	Subcategorías
<i>Representaciones docentes</i>	Aprendizaje de la lectura y la escritura	- Perspectiva teórica - Características Procesos, mecanismos, habilidades y estrategias.
	Relación contexto socioeconómico-aprendizaje	
	Caracterización del contexto socioeconómico	
	Circulación de la lectura y la escritura	
	Usos de la lectura y la escritura	
	Aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos	

	vulnerables	
<i>Representaciones de estudiantes practicantes</i>	Aprendizaje de la lectura y la escritura	- Perspectiva teórica - Características - Procesos, mecanismos, habilidades y estrategias.
	Relación contexto socioeconómico-aprendizaje	
	Caracterización del contexto socioeconómico	
	Circulación de la lectura y la escritura	
	Usos de la lectura y la escritura	
	Aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables	

Por último, dichas categorías se agruparon en una matriz cualitativa de datos que facilitó el análisis de la información y la interpretación de las mismas en relación a los conceptos teóricos desarrollados a lo largo de la investigación.

El análisis e interpretación de los datos se hizo en diálogo con los presupuestos teóricos y antecedentes que encuadran la investigación. Los

resultados hallados y reportados se presentan en el apartado de la Tesina que se expone a continuación. En dicho apartado se hará referencia a los participantes utilizando los siguientes códigos de transcripción: *D* para nombrar a los docentes, y *EP* para los estudiantes practicantes.

6. RESULTADOS

En el presente capítulo se reportan los principales resultados empíricos obtenidos, junto con su interpretación a la luz del marco teórico y de los antecedentes seleccionados. Para esto, se escogieron fragmentos de las respuestas textuales de las entrevistas que se articularon con su correlato teórico. Los fragmentos seleccionados son presentados de acuerdo con el formato indicado por las normas APA, pero con la tipografía en *cursiva*, a fin de diferenciarlos de lo postulado por los autores o investigadores que permiten el sustento teórico para la Tesina.

Para presentar el desarrollo de los resultados se retoman los objetivos específicos de la presente investigación, diferenciándolos en apartados según el orden en que fueron presentados previamente.

6.1 Representaciones de docentes y estudiantes practicantes sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura

Al decir de Ferreiro (1997), ninguna práctica es neutra, sino que se encuentra apoyada en ciertos modos de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. En este caso, se hizo hincapié en los modos de concebir el aprendizaje de la lectura y la escritura desde diferentes enfoques teóricos. Pero más allá de las concepciones teóricas en las que se fundamentan las prácticas, las mismas se encuentran a su vez, atravesadas por las propias representaciones elaboradas por el sujeto (Dubkin, 2017).

Se comenzará presentando los resultados obtenidos respecto de la perspectiva teórica en la que se referencian los entrevistados. Los enfoques teóricos en los que se fundamentan las representaciones de los participantes acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura se sustentaron, de mayor a menor medida, en los siguientes enfoques teóricos: cognitivo, psicogenético y psicopedagógico clínico. A diferencia de los resultados antes mencionados, Duarte Mc Master & Gallegos (2020) encontraron una predominancia de dos líneas teorías en el aprendizaje de la alfabetización: psicogenética y asociacionista (ligada a la conciencia fonológica). A pesar de las diferencias halladas, se adhiere a lo propuesto por dichas investigadoras al afirmar que el

contraste entre las nociones de los participantes con las bases teóricas demuestra que, según como considere cada uno el proceso de aprendizaje y las características del sujeto que aprende, la identificación de la dificultad variará, así como también diferirán las estrategias de intervención psicopedagógicas. Por su parte Evelyn Liardet (2021) manifiesta que la formación que reciba el Psicopedagogo con respecto a la lectura y la escritura tendrá alcances en su inserción disciplinar.

En el caso de la presente investigación, la mayoría de los entrevistados, tanto docentes como estudiantes practicantes, se identifican con el enfoque cognitivo. Las características que mencionan al referirse a dicho enfoque se ligan a la enseñanza a través de sonidos, a la correspondencia grafema-fonema, o a la conciencia fonológica. Se presenta a continuación un fragmento ilustrativo:

Yo uso mucho el enfoque cognitivo, lo que sería la conciencia fonológica porque yo enseño a través de los sonidos (D2).

Desde los planteos del marco teórico es posible identificar al enfoque cognitivo como aquel que se caracteriza por el dominio simultáneo del “reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora o composición escrita)” (Citoler, 1997, p. 41). A diferencia de los resultados obtenidos por Baez & D’Ottavio (2022), quienes observaron un número restringido identificado en este enfoque, en este estudio por el contrario, los participantes expresaron en su mayoría una identificación al enfoque cognitivo. De esta manera una docente afirma su sustento en el enfoque cognitivo del siguiente modo:

Al principio de la práctica tal vez yo era más del constructivismo y más de una psicopedagogía clínica pura, y hoy me lo re-pregunto porque la clínica me demuestra otras cosas. Hoy elijo leer cuestiones más actualizadas y me parece que lo cognitivo y la base vigotskiana vienen a interpelar (D3).

Además, a lo largo de las entrevistas se pudo vislumbrar la importancia que brindan los participantes al conocimiento de los procesos, los mecanismos, las habilidades metalingüísticas y las estrategias implicadas en la lectura y en

la escritura según el enfoque cognitivo. Así EP8 detalla la importancia de los procesos en los que se funda el enfoque cognitivo:

Me sirvió mucho hablar desde una perspectiva cognitiva para explicar cómo se aprende a leer porque se pueden ver otros procesos que no están tan visibles desde una perspectiva más psicoanalítica. En ciertas cosas puntuales el enfoque cognitivo me parece más específico porque se aprende en un recorrido que está muy detallado. Primero con el mensaje que llega codificado a través de los sentidos, va pasando por otros procesos hasta el detenimiento en la ruta fonológica que es muy significativo para nosotros para ver si hay alguna implicancia y ayudar a fortalecer.

Resulta relevante señalar que, respecto a las habilidades metalingüísticas, todos los participantes que se vieron identificados con dicho enfoque, mencionaron la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura. Refiriendo, en variadas ocasiones, al enfoque cognitivo con el nombre de conciencia fonológica. A continuación se presentan fragmentos ilustrativos:

Yo el que más uso es la conciencia fonológica (EP2).

Siento que generalmente está muy presente esto de la conciencia fonológica, entonces creo que me iría más por ese lado (EP3).

Conciencia fonológica porque es a lo que más recurrimos en la práctica (EP7).

A partir de estos fragmentos se observa, a su vez, la importancia que brindan los entrevistados a dicha habilidad metalingüística en el aprendizaje de la lectoescritura. Se interpreta, al igual que lo fundamentan Jimenez Gonzalez & Ortiz Gonzalez (1995), que esto se debe a que si comprenden al sistema de escritura como aquel que representa la estructura fonológica del lenguaje hablado, será necesario que los niños accedan primero al código fonológico para que pueda resultar más fácil después poner en relación las unidades sonoras y gráficas.

En la mayoría de los casos se observó un correlato entre las bases teóricas con las que se identifican los participantes y sus representaciones respecto de cómo aprenden los niños y niñas a leer y a escribir. Por ejemplo,

D2 indica que se identifica con el enfoque cognitivo y en su relato presenta una correspondencia con el modo en que se aprende a leer y escribir desde dicho enfoque. Hace alusión al conocimiento de las letras mediante su reconocimiento gráfico y fonético, es así como señala:

Yo enseño a través de los sentidos, (...) primero tenemos que conocer el alfabeto, ahí no hay otra. ¿Y cómo lo conocemos? Bueno puede ser a través de juegos, pero partimos de ahí, con que tienen que conocer las letras. Yo siempre trabajo mediante el sonido y lo visual. Primero partimos de ahí porque no hay otro caminito adverso, tiene que ser por ahí. Yo casi siempre arranco con el nombre del niño a desglosar ese nombre para ver las letras, relacionarlo con otras cosas, y bueno a partir de ahí empezar a mostrar las demás letras.

Por otro lado, se observa la correspondencia entre el enfoque cognitivo y las representaciones en el caso de EP7 quien explica que en el aprendizaje de la lectura se precisa de la conciencia fonológica:

Todo empieza con entender la correspondencia entre grafemas y fonemas.

Con respecto al aprendizaje de la escritura agrega:

En cuanto al aprendizaje más formal creo que se necesita de vuelta la conciencia fonológica.

En sus discursos se percibe claramente la importancia que brindan a la conciencia fonológica en el aprendizaje. Comprendiendo a la misma, desde los aportes de Jimenez Gonzalez & Ortiz Gonzalez (1995), como un pre-requisito necesario en el aprendizaje de la lectoescritura para poder realizar la transferencia de una información verbal a una gráfica y viceversa.

Sin embargo, en un único caso, una estudiante enuncia que sus representaciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura se identifican con el enfoque cognitivo, pero en realidad parecen asemejarse al enfoque psicogenético ya que indirectamente nombra la evolución de la escritura desde este último enfoque. Plantea cómo va evolucionando este aprendizaje desde los primeros trazos haciendo foco en los procesos cognitivos de asociación y diferenciación. A modo de ejemplo, se presenta un fragmento de la respuesta obtenida:

Creo que se empieza dibujando, aprendiendo a agarrar el lápiz de otra manera y así hasta que surgen los primeros trazos, se van asociando, diferenciando y aparecen las primeras escrituras (EP2).

En su discurso manifiesta que la escritura sigue un proceso constructivo de diferentes periodos similar a lo postulado por Ferreiro (1997) cuando refiere a la “distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico; la construcción de formas de diferenciación; y la fonetización de la escritura” (p. 18).

Conforme a los tres enfoques teóricos mencionados, una minoría afirmó identificarse con el enfoque psicopedagógico clínico, esto puede inferirse a través de las referencias a la corriente psicoanalítica. A modo de ejemplo, se presentan dos fragmentos de discurso:

Creo que algo del psicoanálisis está presente en esto que escribimos, en esto que leemos porque lo subjetivo se pone en juego (EP5).

Me identifico muchísimo más con un enfoque más psicoanalítico, que piense a la lectura y a la escritura como parte de la subjetividad de cada uno y cómo nos va formando, más allá de que uno pueda conocer los fonemas de una palabra y demás. Eso no nos hace más que buenos escritores, pero en realidad la importancia de poder ir conociendo la escritura de los chicos de edades muy tempranas e ir favoreciendo ese texto original de los chicos, me parece algo que puede dar muchos más frutos que ponerlos a conocer y a dividir en fonemas (EP4).

En ambos fragmentos se resalta la importancia de la subjetivación en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Cantu & Di Scala, 2003). Con respecto a esto, D1 añade la importancia de acompañar la construcción de la subjetividad. De este modo expresa:

Considero que acompañar la alfabetización de un niño/a, adolescente implica acompañarlo en la construcción de su ser sujeto, de su ser ciudadano que tiene que ver con poder conquistar un objeto cultural que implica hacerse sujeto, acompañar en la construcción de su subjetividad (D1).

Este fragmento se puede vincular a los aportes de Cantú & Di Scala (2003) quienes detallan que los elementos de la historia del sujeto direccionan un posicionamiento modalizando sus formas de producción escrita y leída.

En éstos últimos relatos se evidencia una coherencia entre el enfoque teórico y las representaciones acerca de cómo se aprende a leer y a escribir. Además, en cuanto a las características del aprendizaje de la lectura y la escritura, en dichos discursos se encuentra una coincidencia en la importancia de lo lúdico como primera instancia en el aprendizaje mencionado. De esta manera expresan:

Para mí es más de lo lúdico, en un primer momento (EP5).

Las experiencias de la lectura y la escritura están mediadas por lo lúdico y lo literario, principalmente por esos dos escenarios (D1).

Aún así, los participantes no dejan de lado la importancia de la enseñanza que brinda la escuela:

Todo ese proceso y también la importancia de llegar a la escuela y de pasar de ese dibujo y de esa escritura más creativa a algo más formal, convencional (EP4).

Y después se da lo más formal que enseña la escuela (EP5).

Continuando con la identificación hacia los enfoques teóricos, una única estudiante nombró al enfoque psicogenético. En su discurso expresó:

Me siento más identificada con el constructivismo de la psicogenética (EP1).

A partir de su relato señala que el aprendizaje de la lectura y la escritura es concebido desde un punto de vista constructivo (Ferreiro, 1997). Siguiendo el lineamiento teórico, si la alfabetización es introducida desde este enfoque psicogenético, se buscará que los niños construyan distintos tipos de unidades lingüísticas (palabras, oraciones, textos completos) cada una de ellas con sus propias características y problemas específicos. Desde este enfoque se reconoce que hay un proceso que promueve que los niños observen y comprendan al lenguaje escrito de diversas maneras en momentos diferenciados de su desarrollo. En donde uno de los factores que favorecen la construcción de conocimientos es el conflicto cognoscitivo. Sumado a esto se

hace lo posible para que los niños, concebidos como sujetos activos, piensen y se enfrenten a problemas o situaciones de interés, en los cuales son necesarios ciertos conocimientos que tal vez no poseen, pero pueden adquirir a partir de lo que ya conocen (Vernon,1996).

A la hora de caracterizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, la estudiante nombró la sistematización que determina la escuela. Así expresó:

Es bastante sistemático con la escuela. El aprendizaje de la lectura tradicional refiere a que esta letra tiene este sonido y hay que unirlos y ya está, es bastante tradicional y así es a grandes rasgos como veo que aprenden (EP1).

Dicho fragmento parece asimilarse más al enfoque cognitivo que resalta la correspondencia entre grafemas y fonemas. Los resultados obtenidos por Secondo (2016), son coincidentes con los decires de dicha entrevistada ya que demuestran que si bien los participantes entienden que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso en construcción permanente, cuando refieren a los métodos de enseñanza se encuentra una predominancia de la enseñanza de una técnica más que la enseñanza de un sistema de representación del lenguaje.

Por último, una única estudiante afirma que aún no logra identificarse con un enfoque específico, ya que afirma que aún sigue aprendiendo:

La verdad no te sabría decir alguno porque sinceramente todavía me estoy encontrando con todo esto. Van pocos encuentros con los que voy con los chicos, entonces no te podría decir con cual me siento identificada. Yo también me encuentro en una situación de aprendizaje en donde estoy tratando de poner la teoría en la práctica y todavía no me identifico con una en particular. (EP6).

Este fragmento de discurso invita a reflexionar en cómo, en este caso, la estudiante aún no ha alcanzado un punto de encuentro entre las conceptualizaciones teóricas y lo singular, con lo que no está anticipado en ninguna teoría o cálculo (Filidoro, 2018).

6.2 Importancia del contexto socioeconómico en el aprendizaje

Las respuestas obtenidas en vinculación a este objetivo específico demuestran que todos los participantes consideran que el contexto socioeconómico es una variable que interviene en el aprendizaje. Por consiguiente, la mayoría identificó que intervienen las variables socioeconómicas. Dentro de estas últimas nombraron: variables familiares, culturales, barriales, de las necesidades básicas como la alimentación y el descanso; y la acción de las instituciones de referencia. Menos de la mitad nombró las variables educativas. A su vez, una minoría señaló la presencia de un otro, la motivación, cuestiones subjetivas, cognitivas, del organismo y el cuerpo, emocionales, de la crianza y de la presencia de un grupo de pares.

A continuación se presentan fragmentos ilustrativos de las variables que, según los participantes, intervienen en el aprendizaje:

Bueno muchas digamos, variables contextuales, osea sociales, familiares, educativas osea de sus contextos educativos ya sea escolares educativos formales o informales en los casos de los chicos que vayan a apoyo escolar en sus barrios, cognitivas y por supuesto subjetivas también (D1).

Todo lo escolar influye mucho, la familia y bueno lo social, lo cultural, el contexto en el que se encuentran. Hoy en día en Rosario influye mucho el contexto en el que se encuentran (EP1).

Dichos fragmentos permiten inferir una concepción predominante de aprendizaje situado y contextualizado. Esto es así, ya que al hablar de aprendizaje situado se comprende una relación dinámica entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad (Sagástegui, 2004). En concordancia con esta concepción de aprendizaje, la mayoría de los entrevistados afirmó que el contexto es la variable que posee mayor relevancia en el aprendizaje de los niños y niñas que asisten al dispositivo de Prácticas Pre Profesionales. En palabras de EP3 y EP5, el contexto es la variable con mayor influencia en el aprendizaje de dichos niños y niñas:

Para mí la variable que mayor influencia tiene en estos chicos que van a la UDA es el contexto, más que nada por todo este tema que hay ahora de que en las escuelas hay demasiadas balaceras.

Para mí es todo el contexto porque por ejemplo hay veces que la inseguridad no les deja ir a la escuela.

A diferencia de lo expresado por la mayoría de las estudiantes practicantes, y la totalidad de las docentes, una única estudiante expresa que no hay una única variable que tenga mayor relevancia en el aprendizaje de los niños y niñas que asisten al dispositivo porque depende de cada caso:

Depende de cada chico, de su proceso de aprendizaje (EP2).

Este fragmento, en coincidencia con lo postulado por Dabas (1998), incluye la señalización de un proceso de aprendizaje diferenciado en cada sujeto ya que cada uno presenta momentos con un tiempo diferente, según su ritmo de desarrollo. Aún así, en dicho fragmento de discurso la estudiante omite la presencia de las variables socioculturales que son mencionadas por la autora.

Sumado a esto, a excepción de dos participantes, el resto coincide en que las características de los contextos en los que viven los niños y niñas que asisten al dispositivo ejercen influencia sobre sus aprendizajes. Los mencionados contextos son caracterizados por las participantes como peligrosos, violentos e inseguros en el plano social, humildes y vulnerables en cuanto a lo económico y lo simbólico. Según las entrevistadas, dichas características influyen en el aprendizaje ya que, en algunos casos obstaculizan la socialización, la salida exogámica, el encuentro con pares, las formas de convivencia dentro de la escuela, la conquista de objetos culturales, y la prioridad de la escuela a otras funciones por sobre el aprendizaje; a la vez, el salir a la escuela supone una amenaza o riesgo, quedando éste asociado al aprendizaje. Únicamente en dos relatos de estudiantes practicantes se hace referencia a la imposibilidad de acceder a tratamientos, derivado de la exclusión social que implica la carencia de recursos económicos. A continuación se presentan discursos ilustrativos:

D2 señala: La mayoría son de contextos bastante difíciles en el sentido de lo económico o en el sentido de que donde viven son zonas peligrosas (...) Algunas influencias hay. Por ejemplo, esto que te digo de sociabilizar, no pueden ir a jugar a la casa de un compañero, no hay un espacio común donde

se puede encontrar con pares que no sean de la escuela. Los únicos espacios de socialización son la escuela o su casa, es muy endogámico.

Por su parte EP5 agrega: *Los contextos son bastante vulnerables, inseguros y con situaciones bastante delicadas (...) Al ser contextos vulnerables se los deja de lado y no tienen la posibilidad de pagar tratamientos y resolver sus dificultades en el aprendizaje (...) Va atrasada porque este contexto no le posibilita seguir.*

Estos dos fragmentos se pueden ubicar dentro de aquel posicionamiento que concibe que el contexto socioeconómico vulnerable influye directamente en las dificultades de aprendizaje (Hernandez Arteaga et al., 2019)

Aquellos participantes que en cambio consideran que el contexto no es determinante en el aprendizaje, porque también hay que considerar otras variables, expresan por ejemplo:

No, no solo es por el contexto. Si bien creo que ejercen algún tipo de influencia con esto de lo peligroso por ejemplo, también la influencia se ve en lo orgánico, lo emocional, y muchas otras cosas (EP8).

De la misma manera De la Cruz, Huarte y Scheuer (2005), sostienen que el contexto socioeconómico no es determinante para el aprendizaje y en su caso señalan que son los encuentros o desencuentros entre las expectativas de las instituciones escolares y el contexto sociocultural en el que transcurre la vida de los niños los que dejan huellas en sus concepciones de aprendizaje de la escritura.

Por último, una minoría indica que los mencionados contextos se ubican en las periferias de la ciudad de Rosario. De esta manera D1, al caracterizar los contextos señala que estos se emplazan en la periferia de la ciudad de Rosario. En su discurso expresa:

De los chicos que yo acompañé te diría que todas sus casas se emplazan en barrios de la periferia de la ciudad, la mayoría de ellos en la zona sudoeste de Rosario en lugares atravesados con la problemática de la violencia y de la inseguridad (...) En general los chicos provienen de la periferia y bueno eso también tiene como consecuencia algunas particularidades como te decía: escuelas grandes con grupos numerosos, y sobre todo lo que tiene que ver con

la problemática de la inseguridad que determina un poco algunas formas de convivencia dentro de la escuela y fuera de la escuela que son particulares.

En términos de De la Cruz et al. (2007), al indicar que los contextos se ubican en la periferia respecto de la participación e influencia en la vida cultural, social, educativa y económica, es posible comprenderlos como sectores marginados.

6.3 Circulación de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables

En cuanto a la categoría circulación de la lectura y la escritura en los contextos socioeconómicos vulnerables en los que viven los niños y niñas que asisten al dispositivo de prácticas, la mayoría de los participantes afirmó que existe una circulación de materiales escritos. Mientras que, de la minoría, algunos aseguraron que tales materiales no circulan en dichos contextos, y otros manifestaron que la circulación de los materiales escritos depende de cada caso. Siguiendo el orden de las últimas posturas planteadas acerca de la falta de circulación de la lectura y la escritura, los participantes expresaron:

Para mí no hay. Sabemos que una de ellas saca libros de la biblioteca, que se los lleva a su casa y los lee. Esto lo hizo varias veces, no es la primera vez, pero es una excepción. Después en la otra nena, al igual que en la mayoría de los que viven en estos contextos, no se ve. Si se la pasa con el teléfono, pero no hay escritura porque nosotras creemos que es más por icono (EP5).

Depende mucho. En la mayoría se ve el celular con el uso de Tik Tok, Roblox y todo eso de manera generalizada. Pero también ha pasado, como con esta nena que te digo, que se ha acercado a la biblioteca y ha sacado un libro de terror que es lo que a ella le gusta, lo trajo a la UDA y lo llevó a su casa (...) Se ve que hay familias que tienen un montón de cuentos, pero no los leen (...) Pueden tener la biblioteca llena, pero si nadie se pone a contártelo no circula. Es cierto que en los casos de este año hay muy pocos materiales, si está el celular (D3).

Aquellos que afirman que se presenta dicha circulación, enuncian que los principales materiales escritos son, en orden decreciente: el celular, libros, materiales escolares y la televisión. De esta manera algunos mencionan:

En uno de los chicos podría decir que circulan las cosas de la escuela, y en otro de los chicos sé que circula mucho material que heredó de manuales escolares, libros (EP1).

En la mayoría de los casos, o mejor dicho desde los dos casos con los que trabajo en las prácticas, siempre es desde el celular. Nunca se nombró un libro (...) Sabemos que ven mucha televisión y calculo que de alguna manera se lee la información que brinda la televisión (EP8).

Si bien, desde el marco teórico, se señala a la escuela como la institución encargada de hacer circular la lectura y la escritura para formar lectores y escritores competentes (Morales et al., 2006), los fragmentos de las entrevistas invitan a repensar desde donde circulan y cuáles son los materiales escritos en la actualidad. Son escasos los participantes que hacen referencia a la escuela como aquella que presenta la circulación de materiales escritos. Es así como resulta imprescindible ir más allá de dicha institución y considerar el entorno extraescolar de los niños para observar los modos actuales con los que acceden a los materiales de la lectura y la escritura (Lahire, 2010). Resulta llamativa la referencia reiterada de los participantes del uso de materiales escritos a través del celular y las aplicaciones. Se interroga entonces ¿acaso serán las nuevas tecnologías las encargadas de la circulación de la lectura y la escritura hoy en día en los contextos indagados?

6.3.1 Usos de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables

Al indagar en los usos frecuentes de la lectura y la escritura en los hogares de los niños y niñas que asisten al dispositivo, los entrevistados respondieron que se utilizan para comunicarse con pares y familiares a través del celular, como ayuda memoria, para realizar tareas escolares e informarse. En la mayoría de los casos, refirieron a los usos sin realizar una distinción entre

la lectura y la escritura. De este modo, algunos participantes enuncian usos indiferenciados entre la lectura y la escritura:

Tanto en la escritura como en la lectura ellos lo usan para comunicarse, se comunican con sus compañeros y siempre con el teléfono (EP6).

Te lo puedo decir con ejemplos en donde también se incluye la lectura, una nena lleva siempre anotado en un papel lo que tiene que comprar, o uno de los chicos vive separado de su hermano entonces están mandándose mensajitos todo el tiempo. Él cuenta que se armaron un grupo de WhatsApp con un chico de la escuela que también se están comunicando por ahí (...) Entonces con esto empiezan a comprender que el celular es un medio de comunicación (EP4).

Generalmente usan la lectura y la escritura cuando hacen la tarea (D3).

Una única participante señala finalidades coincidentes con las respuestas anteriores, pero realiza una diferenciación de usos entre la lectura y la escritura. Con respecto a los usos de la escritura en los contextos de los que provienen los niños y niñas del dispositivo expresa que éstos se ligan a la comunicación mayoritariamente a través de dispositivos tecnológicos, y a la realización de tareas escolares. Es así como enuncia:

Los usos más frecuentes son para comunicarse. Pienso en que no quiero que se malinterprete, yo pensaba como materiales escritos, los dispositivos tecnológicos por sobre otros en formato papel que hoy por ejemplo no leeríamos un manual, pero si está Google; pero no creo que la escritura en si o estos materiales, estas superficies de inscripción se usen con otros fines además de lo escolar. O quizás sí, pero rutinariamente me parece a mí, pienso para mandarse un mensaje (D1).

En relación con la lectura señala que se utiliza tanto para informarse como para comunicarse a través de mensajes de texto. Con respecto a esto explica:

En el caso de la lectura yo creo que a lo mejor, a nivel de toda la familia, quizás la lectura se usa con fines informativos, capaz que también de comunicación con esto de los mensajes de texto (D1).

Nuevamente, a partir de los fragmentos señalados resulta necesario, no sólo considerar a la institución escolar como aquella en donde se entra en contacto con los diferentes sectores del mundo escrito (Chauveau, 2007), sino también integrar el entorno extraescolar del niño para dar cuenta de los diversos usos de la lectura y la escritura que se presentan en su vida cotidiana. Usos que, en este caso, se ven mayoritariamente inmersos en la tecnología actual. En base a ello, surge un interrogante ¿acaso dichos usos tecnológicos posibilitan la inmersión en la cultura letrada que caracteriza Ferreiro (2001)?

Por más de que todos los entrevistados señalaron diversos usos de la lectura y la escritura en los hogares de los niños y niñas que asisten al dispositivo, al preguntarles si éstos hacen referencia a dichos usos en sus vidas cotidianas, la mayoría respondió que no o que únicamente los vinculan a la escuela. De esta manera explicaron por ejemplo:

No hacen referencia. A la escritura capaz si por la escuela porque muestran con sus cuadernos que copian del pizarrón lo que la seño escribe. (EP1).

Al indagar en los motivos por los que los niños y niñas no hacen referencia al uso cotidiano de la lectura y la escritura, los entrevistados señalaron que éstos se ligan a las siguientes razones: no es un hábito, no es parte de su vida cotidiana, es su campo de problemática, le tienen rechazo, no le encuentran un sentido, y porque no es relevante para su contexto. De este modo explican:

No es un hábito, no es parte de la cotidianidad (D2).

Por ser su campo de problemática, lo esquivan (D3).

Yo creo que es más que nada porque el contexto hace que no sea algo tan relevante a la hora de hacer las cosas. Capaz que le dan prioridad a otro tipo de actividad que no sean la lectura y la escritura (EP3).

Los fragmentos de discurso demuestran que los motivos por los que no hacen referencia al uso cotidiano de la lectura y la escritura se vinculan tanto a razones individuales como contextuales. Aquellas que refieren a lo individual demuestran dificultad y rechazo en el aprendizaje. Éstas razones se pueden relacionar con los aportes de De la Cruz, Huarte y Scheuer (2005), quienes

detallan que para los niños de sectores marginados, el aprendizaje de la escritura constituye una meta difícil de alcanzar y la agencia en el aprendizaje parece encontrarse obstaculizada o dificultada en estos casos.

6.4 Características del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables

Con respecto a la caracterización de los aprendizajes de la lectura y la escritura de los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables, la mayoría de los entrevistados señaló como factor común que si bien los niños y niñas se encuentran alfabetizados, suelen presentar dificultades en su aprendizaje. Los participantes mencionan que dichas dificultades se encuentran en el reconocimiento de las letras, en la conversión grafema a fonema, y en la resistencia o rechazo hacia la lectura y la escritura. En palabras de los participantes:

Uno de los niños llegó con muchas dificultades de no reconocer letras (...) y después el otro niño tiene mucha resistencia a la escritura, pero porque tiene una dificultad fonológica que él escribe como habla, entonces ahí omite letras (...) Se podría decir que los dos están alfabetizados (D2).

Te podría decir que la mayoría están alfabetizados. Hay uno nomás de los chicos de los jueves que no está alfabetizado (...) todavía no hace la conversión grafema a fonema (EP6).

Por otro lado, todos los entrevistados nombraron alguna variable que mayormente dificulta el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas que asisten al dispositivo. Para los participantes, las variables que dificultan dicho aprendizaje se ligan al acompañamiento familiar o escolar, a la pobreza en la forma de vincularse, a las características sociales, culturales y contextuales, y a las enfermedades orgánicas, biológicas o neurológicas. Se presentan dos fragmentos a modo ilustrativo:

Una variable que dificulta sus aprendizajes en la lectura y la escritura tiene que ver con lo social. Los chicos están atravesados por un montón de otras cosas que en este momento no les permite aprender. O hay un contexto

que en general está atravesado por otras circunstancias que no permite aprender, que obtura ese aprendizaje (D2).

Como te decía creo que la función del otro, si acompaña o no. Pero también puede intervenir una problemática desde lo orgánico que es lo que primeramente tenemos que observar para después empezar a trabajar (EP8).

Si bien, desde su perspectiva, el contexto socioeconómico es la variable con mayor relevancia en el aprendizaje, aquí expresan que ésta no es la única causal de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta perspectiva demuestra que independientemente de la difícil situación social y económica que un niño atraviese, es capaz de expresarse, pensar, contar, leer, escribir, y participar activamente en la producción de conocimientos y cultura (Schlemenson, 2007).

Por otra parte, la mitad de los participantes afirmó que existen características comunes en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables. De esta manera nombraron las siguientes: restricciones en lo simbólico, cuestiones identificatorias, padres no alfabetizados, hermanos con problemáticas escolares, lo contextual que redundaba en el aprendizaje, la imposibilidad de acceso, la dificultad de llegar hasta estos sujetos, la influencia negativa de la tecnología, las dificultades en el lenguaje oral que se plasman en la escritura, la falta de apoyo y motivación familiar, el escaso tiempo dedicado a la crianza y a los contenidos escolares, la influencia negativa docente que considera que el niño no puede y la manera agresiva de los niños y niñas de vincularse ante lo novedoso.

En sus discursos, algunos de ellos expresaron:

Si, si tuviera que buscar algo común me parece que lo común tiene que ver con esto de ciertas restricciones a lo simbólico, o lo que te decía antes de cuestiones identificatorias, por ejemplo, o bueno papás-mamás no alfabetizados, hermanos con problemáticas escolares: con sobreedad, repitencia, exclusión escolar. Pero creo que tiene que ver más con lo contextual que redundaba en el aprendizaje de la lectura y la escritura (D1).

Te podría decir que sí pero no estoy tan segura. Si coincide en ambos chicos y creo que en las prácticas de las chicas pasó lo mismo y es que todo este tema de la fonetización influye tanto en la lectura como en la escritura. Generalmente cuando los escuchas hablar, y escuchas hablar a sus papás que manejan exactamente el mismo lenguaje, entendés que eso es lo que después plasman en la escritura (EP3).

Mi respuesta que no es teórica, sino de mi experiencia, es que sí (...) La falta de motivación en las familias o el poco tiempo que le dedican a la crianza y a los contenidos escolares en estos contextos. Muchas veces dejan los contenidos escolares en manos de la escuela y la escuela no puede hacer magia (EP7).

La postura de este grupo de entrevistados expresa, al igual que los resultados obtenidos por Secondo (2016), que el contexto social vulnerable de los niños y niñas tiene alguna influencia en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura. Entre los resultados obtenidos por Secondo (2016) y los de la presente investigación, se encuentra como denominador común: la dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura vinculada con el entorno familiar. Según Secondo (2016) los padres suelen ser analfabetos y no pueden ayudar a sus hijos en dicho proceso de aprendizaje. La investigación planteada por Soto Muñoz & Osorio Baeza (2021) plantea la misma dificultad al detallar que es difícil trabajar con niños cuyos padres presentan bajo nivel educacional. Sumado a esto, dichos fragmentos se contraponen a lo planteado por Benitez Sastre (2016) quien explica que “las características sociales, económicas y familiares en las que la población infantil se ve inmersa no tienen capacidad para determinar por sí mismas las posibilidades de acceso a la cultura escrita” (p. 87).

Aquellos participantes que por su parte conciben que no existen características comunes en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables, mencionan que esto se debe a que cada contexto y cada sujeto es diferente, y que incluso dentro del mismo contexto se pueden observar diferencias en el

acompañamiento familiar. Dentro del dicho grupo los participantes expresan que cada caso es diferente:

Yo creo que no, porque para mí cada contexto por más que sea vulnerable es super diferente y cada niño es diferente, entonces ahí no (D2).

No sé, no creo eso, creo que puede variar mucho (...) porque por más que uno viva en el peor contexto, capaz que hay algo en tu familia, hay algo en esa crianza que te rescata por así decirlo, que te acompañe un poco más (EP4).

No te puedo decir que hay algo en común (...) no quisiera generalizar porque son todos los casos diferentes, únicos (EP6).

Sus decires se asemejan a la postura de Schlemenson (2007) quien sostiene que “los niños significan y representan cada situación por la que atraviesan en forma distinta a pesar de pertenecer a una misma clase social o a un mismo núcleo familiar” (p. 19).

Dentro del grupo de estudiantes que mencionan no encontrar características comunes en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables, pero que aún así determinan aspectos contextuales coincidentes, enuncian:

Siento que cada uno trae sus particularidades, pero si se pueden encontrar características comunes de sus contextos por ejemplo en la poca circulación de materiales de lectura, que no circula mucho el tema de escribir, el tema de sentarse a hacer la tarea o dedicarle tiempo a la escuela, todo esto no circula tanto y eso sí creo que es una característica bastante común, pero creo además que cada uno de los que asiste, viene con algo distinto en referencia a la lectura y escritura (EP1).

Primero porque no sé si ellos están en contextos tan vulnerables, sus necesidades básicas de alimentación, de vestimenta e higiene están bien, pero sí creo que por ejemplo el hecho que les repercute es el de no poder hacer un tratamiento aparte que no sea el de la UDA (...) O también que la educación tiene que ser siempre pública, y por ahí esos chicos si bien no tienen ningún diagnóstico que las condiciones demasiado yo creo que estarían sin ningún tipo de dificultad si pudieran estar más acompañados desde otro lado (EP2).

Por último, respecto de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables, únicamente una docente y dos estudiantes practicantes consideran que existen similitudes. Las dificultades que aparecen en sus respuestas se ligan a problemas en el lenguaje, a la falta de trabajo de la conciencia fonológica en la escuela, a familias disfuncionales que trasladan sus problemas a la escuela, y a dificultades vinculadas a lo contextual u orgánico. De esta manera sostienen:

Si, generalmente lo que más vemos es este aprendizaje donde les queda totalmente grabado el abecedario de primer grado (...) Más allá de todos los chicos que tengan problemas de lenguaje, que por supuesto lo fonológico y el plano de la lectura se entrelazan, el tema es el no trabajo en la escuela de la conciencia fonológica. El no reconocimiento del fonema, aislado, no se puede usar en otro lado (D3).

Si, igual no se si en todos se da igual. Hay algunos casos en los que se ve que las familias son disfuncionales y quizás los problemas los llevan a la escuela. Se ve que llegan cansados por esta influencia de la familia que después los atraviesa en sus aprendizajes (EP5).

No tengo tanta experiencia, pero digo que probablemente sí. No lo quiero hacer en general porque como hablábamos antes, puede ser por lo orgánico, por el contexto, por un montón de cosas. Pero puede ser que haya alguna particularidad parecida, recurrente en la mayoría de los casos. No lo generalizo, hablo desde la experiencia (EP8).

Los fragmentos de discurso seleccionados se asemejan a las conclusiones alcanzadas por Urquijo et al. (2015). Esto es así ya que en su investigación determinan motivos similares en las dificultades del desempeño lector, señalando que los déficits se producen por la escasa estimulación y la pobreza de sus contextos alfabetizadores. Variables que podrían incluirse dentro de las dificultades contextuales enunciadas por los entrevistados de la presente investigación.

Aquellos participantes que, en divergencia, consideran que no existen similitudes en el tipo de dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura

de los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables, manifiestan que cada caso es diferente y que por lo tanto las dificultades responden a causas diferentes. De esta manera expresan:

No sé si hablaría de similitudes. Por ejemplo acá yo te podría decir que más o menos tienen la misma edad, provienen de zonas parecidas, todos están escolarizados pero aún así las dificultades que aparecen en la lectura y la escritura responden a causas diferentes (...) Cuando vos me preguntabas por similitudes yo me refería más a que si bien hay algunas cuestiones que los contextos pueden favorecer o no, me parece que puntualmente las causas de las problemáticas son tan diversas como sujetos acompañemos (D1).

Dicho fragmento demuestra que no existen determinismos para explicar al aprendizaje ya que cada trama se produce de modo singular. De la misma manera, Dabas (1988) explica que en el aprendizaje cada sujeto presenta momentos con un tiempo diferente, según su ritmo de desarrollo y las variables socioculturales.

Para concluir, el capítulo de resultados demuestra el desarrollo de todas las categorías que se tomaron como punto de partida para el análisis de datos en conjunto con un correlato entre el marco teórico y los antecedentes. En función de los resultados obtenidos, se procede a presentar las conclusiones elaboradas.

7. CONCLUSIONES

En este último trayecto del proceso de investigación se pretende dar respuesta al problema de investigación: ¿Qué representaciones sostienen estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas? Para ello, la presente sección se organiza en base a una síntesis del análisis realizado, atendiendo al problema de investigación y a su objetivo general, desarrollando los aportes más significativos en función de los resultados obtenidos y presentando las implicancias para la práctica psicopedagógica y la disciplina, así como también las limitaciones del estudio.

Puede decirse que los resultados obtenidos se han aproximado al objetivo general de la presente investigación, ya que a través de las entrevistas semiestructuradas se pudieron conocer las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas. Cabe aclarar que no se encontró una diferenciación entre los discursos de docentes con los de los estudiantes practicantes, sino que las diferencias se presentaron en los diversos grupos de respuestas que se señalaron previamente en el apartado de Resultados.

Considerando el estudio de las representaciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, se puede señalar que existe, en la mayoría de los casos, una coincidencia entre éstas y las bases teóricas a las que adhieren docentes y estudiantes practicantes. Bases que se fundan en tres enfoques: cognitivo, psicopedagógico clínico y psicogenético. Resulta relevante destacar que, a diferencia de lo hallado en investigaciones previas, la mayoría de los entrevistados se identificó con el enfoque cognitivo, mientras que una minoría con el enfoque psicopedagógico clínico.

Haber constatado una coincidencia entre las representaciones y las bases teóricas de los entrevistados posibilita reflexionar acerca de la

importancia de las representaciones en las prácticas, así como en la incidencia de la formación teórica en las intervenciones pre profesionales. Reconocer entonces el propio posicionamiento a la hora de fundamentar las intervenciones se considera imprescindible en las Prácticas Pre Profesionales. Posicionamiento que variará según las concepciones teóricas en las que se funda, y que estará atravesado por las propias representaciones elaboradas por cada sujeto. A su vez, el conocimiento de las representaciones que sostienen los estudiantes y docentes entrevistados, acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura, permite comenzar a responder a la pregunta de investigación.

Reparando en la importancia del contexto socioeconómico en el aprendizaje, en coincidencia con los resultados esperados en el Proyecto de Tesina, se observó que fue considerada como una variable que en todos los casos interviene en el mismo con diferentes grados de relevancia, desde considerarla la principal condicionante en las características del aprendizaje de los niños y niñas, hasta ubicarla como una más entre otras condiciones. Dichos contextos son caracterizados por las participantes como peligrosos, violentos e inseguros en el plano social, humildes y vulnerables en cuanto a lo económico y lo simbólico. La caracterización de los contextos y su vinculación con el aprendizaje posibilita reflexionar acerca de la presencia de valoraciones diversas por parte de los entrevistados. Se destaca que cada niño, a pesar de pertenecer a un mismo contexto, representa una situación de forma diferente.

Haciendo referencia a la circulación de la lectura y la escritura en los contextos socioeconómicos vulnerables en los que viven los niños y niñas que asisten a las Prácticas psicopedagógicas Pre Profesionales, según la perspectiva de los docentes y estudiantes de Psicopedagogía; la mayoría considera que existe una circulación de materiales escritos (celular, libros, materiales escolares y la televisión), mientras que una minoría asegura que no existe o que depende de cada caso. Dentro del conjunto de participantes que encuentran una circulación, resulta llamativa su enunciación acerca del formato en el que se presenta la misma: a través de la tecnología con el celular y las aplicaciones. Dichos discursos invitan a repensar desde dónde y cuáles son los

materiales que circulan en la actualidad en los contextos indagados. Si bien podría considerarse a la escuela como la institución encargada de hacer circular la lectura y la escritura, las respuestas de esta investigación permiten ir más allá y comenzar a interrogar si es acaso la tecnología la encargada actualmente de la circulación de la lectura y la escritura en dichos contextos. A partir de esto se interroga ¿Es posible hacer una articulación entre las nuevas tecnologías y las escuelas para incentivar la circulación de materiales escritos? ¿Podría trasladarse el uso de estas mismas tecnologías al espacio de Prácticas Pre Profesionales?

Por otro lado, en cuanto a los usos de la lectura y la escritura en los hogares de los niños y niñas que asisten al dispositivo, los entrevistados detallaron, sin realizar una distinción entre la lectura y la escritura, que los mismos se ligan a la comunicación con pares y familiares, a la realización de tareas escolares, a mantenerse informados y como ayuda memoria. Aún así resulta llamativo que, según los participantes, ninguno de los niños o niñas hace referencia a dichos usos en sus vidas cotidianas, afirman que si hacen mención, lo vinculan únicamente a la escuela. Entre los motivos por los que los niños y niñas no hacen referencia a los usos de la lectura y la escritura, los participantes nombran que se debe a que tales prácticas no son un hábito, no son parte de su cotidianeidad, es su campo de problemática, les tienen rechazo, no les encuentran un sentido, no es su prioridad y no son relevante para su contexto. A partir de esto se interroga ¿Si los usos también se ven inmersos en la utilización de la tecnología actual, por qué no hay mención de los mismos en su cotidianidad? ¿Acaso la falta de reconocimiento de los niños y niñas del uso cotidiano se debe a que la tecnología presenta nuevos modos de utilizar la lectura y la escritura?

Con respecto a las características del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables y que asisten al dispositivo de prácticas; los entrevistados detallan que los mismos, si bien se encuentran alfabetizados suelen presentar dificultades en su aprendizaje de la lectura y la escritura. Al realizar dicha caracterización, lo que prevalece son aspectos negativos que refieren a

dificultades o falencias que aún no alcanzaron en el aprendizaje. Entre las dificultades que nombran se encuentran problemáticas en el reconocimiento de las letras, y en la conversión grafema a fonema. En dichas respuestas se encuentra un correlato tanto con las respuestas esperadas en el Proyecto de Tesina, como así también con el referente teórico con el que la mayoría de los participantes se identifica a la hora de realizar sus prácticas, el enfoque cognitivo. Esto es así ya que al resaltar que las dificultades se vinculan al reconocimiento de palabras o a la conversión de grafema a fonema, las dificultades se ligan al dominio de la habilidad metalingüística de la conciencia fonológica planteada por dicho enfoque. Sus respuestas reflejan que es necesario que los niños y niñas accedan al código fonológico para que pueda resultar más fácil después poner en relación las unidades sonoras y gráficas.

Continuando con las características del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables; algunos participantes especifican que el contexto no es la única variable causal de las dificultades, sino que también se debe tener en cuenta el escaso acompañamiento familiar o escolar, la pobreza en la forma de vincularse, las características sociales, culturales y contextuales y las enfermedades orgánicas, biológicas o neurológicas. Esta postura se correlaciona con aquel grupo de entrevistados que conciben que las características del contexto no son determinantes en el aprendizaje.

En coincidencia con aquel grupo de participantes que consideran que el contexto no es el único factor causal de las dificultades, la mitad de los participantes afirma que no existen características comunes en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables. Además, la mayoría coincide en que no hay similitudes en el tipo de dificultades en dicho aprendizaje.

Los resultados demuestran que existen aportes sustanciales del estudio de esta temática en la Psicopedagogía. Esto es así debido a que la presente investigación posibilita ahondar en la vinculación entre el aprendizaje, objeto de estudio de la disciplina, y el medio en el que éste se puede desenvolver. En este caso en el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos que

padecen una vulnerabilidad socioeconómica. Dicho aporte posibilita reflexionar sobre la percepción de dicho aprendizaje de manera integral atendiendo a la diversidad de sujetos, contextos y variables con los que se puede llegar a intervenir en las Prácticas Pre Profesionales.

Asimismo, la identificación de las representaciones diversas que sostienen docentes y estudiantes que participan de las prácticas permite comprender las creencias, valoraciones, prejuicios y conocimientos que tienen sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables. Representaciones que según el modo en el que consideren a dicho aprendizaje, influirán y producirán diferencias inevitables en las intervenciones pre profesionales.

Luego de explicitar los principales aportes que realiza este trabajo a la Psicopedagogía, es importante mencionar ciertas limitaciones de la investigación. La primera de ellas se relaciona con el hecho de haber analizado las prácticas de lectura y escritura únicamente desde los discursos de docentes y estudiantes practicantes. En futuras líneas de investigación podrían considerarse otras representaciones, como pueden ser las de los mismos niños y niñas que se encuentran aprendiendo a leer y a escribir, como las de sus familias o docentes. Otra limitación se vincula con la selección de un único espacio de Práctica Pre Profesional, como consecuencia de esta decisión metodológica, los resultados no alcanzan a reflejar lo que acontece en el conjunto de prácticas de la carrera. Este aspecto podría ampliarse en futuras investigaciones con el análisis de otros espacios y dispositivos de práctica.

A raíz de lo mencionado anteriormente, se dejaron presentadas algunas líneas para futuras investigaciones. Además, se añade la propuesta de realizar un análisis de las diferencias que se encuentran en las representaciones, detalladas en la presente investigación, de estudiantes practicantes según el año que se encuentran realizando sus prácticas.

Se apela a que todo lo investigado, sin pretensiones de alcanzar respuestas acabadas ni de generalizar los datos, haya aportado un conocimiento profundo de los sentidos y significados atribuidos a una porción de la realidad por parte de los sujetos protagonistas en ella. Además, se espera

que permita continuar abriendo preguntas y futuros debates que enriquezcan al campo disciplinar psicopedagógico.

Por último, se espera que los aportes cualitativos de la problemática indagada continúen enriqueciendo la reflexión, el análisis y la toma de conciencia sobre las propias representaciones en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables durante las Prácticas Pre Profesionales, ya que al escuchar las voces de los participantes se logra visibilizar la diversidad con la que se llevan a cabo las intervenciones en las mencionadas prácticas.

8. REFERENCIAS

- Baez, M. & D´Ottavio, M. (2019). La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial. *Ciencia y Educación* 3(3), 31-40.
- Baez, M. & D´Ottavio, M. (2022). La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares. *Seys*, 1(1), 46-60.
- Bautista, R. (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Aljibe.
- Bazán, M. (2021). *Factores cognitivos y sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura*. (Tesis de Licenciatura en Educación Básica). Universidad Estatal Península de Santa Elena, Libertad, Ecuador.
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.
- Benitez Sastre, L. (2016). *Las prácticas de escritura en los primeros años de escolaridad: su papel en el proceso de inclusión en el caso del alumnado en situación de riesgo social*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Documento presentado en el Seminario internacional de Naciones Unidas: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Chile.
- Cantú, G & Di Scala, M. (2003). *Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura. DIP (Ie)*. Noveduc.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Noveduc.
- Capuzzuca, C. (2020). *Representaciones que construyen docentes y directivos de una escuela primaria de modalidad intercultural bilingüe de la ciudad de Rosario acerca de la alfabetización inicial de niños y niñas que cursan primer ciclo de la escolaridad primaria*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Carlino, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina*. Ponencia presentada en I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.

- Castellaro, M. (2011). El concepto de representación mental como fundamento epistemológico de la psicología. *Límite, revista de Filosofía y Psicología*, 6(24), 55-67.
- Chartier, R. (1992). *El orden de los libros*. Gedisa.
- Chauveau, G. (2007). Elementos para una pedagogía exitosa en lectura-escritura. En M. Bello (Comp.), *Lectura y Escritura: Ejes de una Escuela de Calidad*. (pp.15-27). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Citoler, S. (1997). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Aljibe.
- Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Editorial EOS.
- Contino, M. (2020). *La posición de reciénvenido en las prácticas de pregrado*. Ponencia presentada en la Jornada Nacional de REDIIP: ¿Para qué investigar en Psicopedagogía?, Córdoba, Argentina.
- Dabas, E. (1998). *Aprendizaje, creatividad y contextos sociales*. Nueva Visión.
- De la Cruz, M., Scheuer, N. & Huarte, M. F. (2005). Aprender a escribir: ¿Qué representa para los chicos?. *Desde la Patagonia, difundiendo saberes* 2(2) 42-49.
- De la Cruz, M., Scheuer, N. & Huarte, M. (2007). La autorización de la capacidad para aprender en sectores sociales marginados: ¿Desesperanza aprendida?. En D. Aisenson, J. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios Investigaciones y prácticas en psicología Educativa* (pp. 249-270). Novedades Educativas.
- Duarte Mc Master, M. & Gallegos, B. (2020). *La construcción conceptual del rol del psicopedagogo en el campo de la alfabetización: nociones y argumentos de estudiantes que cursan 4º y 5º año de la Licenciatura en Psicopedagogía UGR*. (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Dubkin, S. (2017). Psicopedagogía y salud pública: del aprendizaje en el ámbito universitario al aprendizaje en el ámbito de la salud. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, & C. Serra (Comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. (pp. 129-146). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Evelyn Liardet, M. (2021). *Alfabetización académica: prácticas y representaciones de los docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Fernández, A. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica. Propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman, (Comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque Piagetiano*. (pp. 20-35). Aique.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. (pp. 1-8). Fondo de cultura económica.
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Biblos.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía, conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Filidoro, N. (2016). A modo de conclusión: Entre tantos nombres...un nombre propio. En P. Enright & L. Volando (Eds.), *Prácticas psicopedagógicas: Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. (113-136). Biblos.
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Pilquen*, 15(1), 42-50.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225-243.
- Graziano, F. (2020). *Representaciones sociales sobre la lectura: un estudio con estudiantes de formación docente*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

- Hernandez Arteaga, I., Cardozo Galeano, G., García Bustos, A., Nayibe Naydú, F., Vargas Cañizales, D. & Hernández, L. (2019). *Dificultades del aprendizaje: una mirada desde los factores del contexto*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Janin, B. (2019). El aprendizaje como incorporación transformadora. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 1(25), 117-127.
- Jimenez Gonzalez, J. & Ortiz Gonzalez, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Síntesis.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*, 21(1), 133-154.
- Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), 200-210.
- Lahire, B. (2010). Transmisiones intergeneracionales de la escritura y desempeño escolar. En J. Vaca Uribe (Comp.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*. (pp.13-50). Instituto de Investigaciones en Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morales, O., Rincón, A. & Tona Romero, J. (2006). La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. *Educere*, 10(33), 283-292.
- Müller, M. (2001). *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.
- Paín, S. (1996). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Pereira, M. (2007). Del grito a la narración. En S. Schlemenson (Comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. (105-124). Paidós.
- Pérez, J. & Gardey, A. (2012). *Definición de contexto*. <http://definicion.de/contexto/>
- Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. *Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos*, (6), 1-72.

- Programa de la asignatura de Prácticas pre-profesionales I (Salud) de la Licenciatura en Psicopedagogía. (2021). En Universidad del Gran Rosario (Comp.), *Prácticas pre-profesionales I (Salud)*. Universidad del Gran Rosario.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo, República Dominicana.
- Rosbaco, I. (2014). Esfera pública y constitución psíquica en niños marginarizados. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(4), 211-235.
- Sabino, C. (1996). *El Proceso de Investigación*. Lumen-Humánitas.
- Sarástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1(24), 30-39.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-26.
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 5(9), 63-75.
- Schlemenson, S. (2007). Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos. En S. Schlemenson (Comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. (pp. 15-36). Paidós.
- Schlemenson, S. (2013). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Secondo, V. (2016). *Las particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en contextos sociales urbano-marginales* (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Soto Muñoz, M. & Osorio Baeza, J. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Perspectiva Educativa*, 60(2), 28-47.
- Souto, M. (2020). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis educativa*, 25(1), 1-16.

Universidad del Gran Rosario. (2023).

<https://ugr.edu.ar/carreras/ciclo-de-licenciatura-en-psicopedagogia/>

Urquijo, S., Garcia Coni, A. & Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318.

Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial Básica. *Revista de la escuela y el maestro*, 9, 63-70.

Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T. & Davis, I. (2003). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*. Routledge.

Yancovic Allen, M. & Escobar González, S. (2022). Percepciones de docentes en formación de pedagogía básica sobre educar en contextos vulnerables. *Revista Educación*, 46(1), 1-13.

9. APÉNDICE

Modelo de entrevistas

1. ¿Qué variables considerarás que intervienen en el aprendizaje?
2. ¿Considerarás que alguna de éstas tiene mayor relevancia en el aprendizaje de los niños/as que asisten al dispositivo? ¿Podrías dar algún ejemplo?
3. En base a tu experiencia como estudiante practicante/docente, ¿cómo observas que aprenden los niños/as a leer?
4. Siguiendo con tu experiencia como estudiante practicante/docente, ¿cómo observas que aprenden los niños/as a escribir?
5. De las variables que mencionaste que intervienen en el aprendizaje, ¿Considerarás que haya alguna o algunas que mayormente dificultan el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños/as que asisten al dispositivo? Si la respuesta es sí: ¿Cuál/es? ¿De qué manera? / Si la respuesta es no: ¿A qué atribúis las dificultades en el aprendizaje de los niños/as que asisten al dispositivo?
6. De los enfoques explicativos que conocés sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura ¿Con cuál de ellos te sentís más identificado/a? ¿Por qué?
7. ¿Podrías describir los contextos socioeconómicos de los niños/as que asisten al dispositivo de las Prácticas Pre Profesionales?
8. En base a tu experiencia en las Prácticas Pre Profesionales ¿Considerarás que las características de dichos contextos ejercen algún tipo de influencia sobre el aprendizaje de los niños/as que concurren al dispositivo? Si la respuesta es sí: ¿De qué manera? / Si la respuesta es no: ¿Por qué?
9. A partir de tu experiencia en las Prácticas Pre Profesionales, ¿Podrías comentarme qué observas o inferís sobre la circulación de materiales escritos en los hogares de los niños/as que asisten al dispositivo?

- a. ¿observás/inferís que circulan los materiales escritos? Si la respuesta es sí: ¿Qué tipos de materiales circulan? ¿Cómo llegan a sus hogares?
10. De acuerdo con los registros que realizan como estudiantes practicantes o como docentes de Prácticas, ¿Cuáles son los usos más frecuentes de la escritura en los hogares de los niños/as que asisten al dispositivo?
- a. ¿Y de la lectura?
11. ¿Los niños/as que asisten al dispositivo de Prácticas hacen referencia al uso de la lectura y la escritura en sus vidas cotidianas? ¿De qué manera? / Si no lo hacen, ¿Por qué motivo crees que no lo hacen?
12. A partir de lo recorrido por las Prácticas Pre Profesionales, ¿Cómo considerás que se caracterizan los aprendizajes de la lectura y escritura de los niños/as que asisten al dispositivo?
13. A partir de tu tránsito por las Prácticas Pre Profesionales, ¿Considerás que se encuentran características comunes en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños/as que viven en contextos socioeconómicos vulnerables? Si es afirmativo ¿Cuáles? Si es negativo ¿Por qué?
14. ¿Notás que existen similitudes en el tipo de dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura que presentan los niños/as que viven en contextos socioeconómicos vulnerables?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: “Representaciones de estudiantes y docentes de Psicopedagogía sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables.” cuya responsable es Maria del Pilar Ciprés Favarel, DNI 42.145.661.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación consiste en realizar una investigación cualitativa que permita analizar las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las Prácticas Pre Profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: Entrevistas semiestructuradas individuales. Se solicita permiso para que las entrevistas sean grabadas, con el fin de acceder con mayor precisión a los datos recolectados para su posterior análisis.

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

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

..... Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Proyecto de Tesina



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: “Representaciones de estudiantes y docentes de Psicopedagogía sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables.”

Autora:

Ciprés Favarel, Maria del Pilar– N° DNI 42145661

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación:

15/11/2022

Firma autora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ciprés', is placed within a square box. The signature is stylized and somewhat cursive.

Introducción

El presente Proyecto de Tesina posee como propósito indagar en las representaciones de docentes y estudiantes que participan de las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas. Para introducir dicha temática se elaborará una revisión de antecedentes para luego delimitar una zona de vacancia.

Desde el campo de la Psicopedagogía, son diversas las investigaciones que han indagado en la alfabetización. Secondo (2016) detalla las incidencias, que encuentran docentes de una escuela primaria ubicada en un contexto social urbano marginal, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Por su parte, tanto Duarte Mc Master & Gallegos (2020) como Baez & D´Ottavio (2022), demuestran que para las estudiantes de 4° y 5° año de la Licenciatura en Psicopedagogía, se encuentran tres posturas en la intervención del psicopedagogo en el campo de la alfabetización: preventiva, resolutive de problemas, y/o diagnóstico. Añadido a esto, Baez & D´Ottavio (2022), también integran la caracterización de las concepciones de lectura y de escritura que sustentan docentes de la escolaridad primaria al solicitar atención psicopedagógica respecto del proceso de alfabetización. Dichas concepciones se presentan como antagónicas: constructivistas o asociacionistas.

Si bien en dichas investigaciones se integran nociones y argumentos de estudiantes y docentes en cuestiones referidas a la alfabetización, aún así no se incluyen las representaciones que éstos sustentan acerca de la misma. Aquellos antecedentes que indagan en las representaciones sobre la alfabetización desde el campo Psicopedagógico, son las investigaciones de Capuzzuca (2020) junto con la de Evelyn Liardet (2021) y la de Graziano (2020). Capuzzuca (2020) integra las representaciones de docentes y directivos acerca de los procesos de alfabetización, y demuestra la importancia que estos encuentran de dimensionar desde lo socioeconómico, cultural, y afectivo el contexto para el desarrollo de la alfabetización inicial. Evelyn Liardet (2021) se focaliza en las representaciones de docentes y directivos de la

Licenciatura en Psicopedagogía acerca de la alfabetización académica. Por su parte Graziano (2020), detalla que las representaciones sociales de estudiantes en formación docente sobre la lectura suelen sustentarse en las perspectivas tradicionales por las que transitaron sus trayectorias escolares. Dichas investigaciones permiten dar cuenta de que, si bien algunas incluyen a la muestra seleccionada (estudiantes y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía); sin embargo no se focalizan en las representaciones que éstos sustentan, a lo largo de las prácticas pre profesionales, acerca de la alfabetización en contextos socioeconómicos vulnerables. De esta manera, se considera de gran importancia continuar ahondando en antecedentes que den cuenta de los contextos socioeconómicos vulnerables que caracterizan a la problemática planteada. Bazán (2021) detalla que la cognición y el contexto social juegan un rol crucial en el desarrollo de la lectoescritura. Por otra parte, Castillo (2018) hace referencia a la variación que los contextos rurales y urbanos tienen en cuanto a aspectos de nivel socioeconómico, cultural y social a la hora de aprender a leer y a escribir. Siguiendo esta misma línea, Soto Muñoz & Osorio Baeza (2021) detallan las dificultades que reconocen las docentes en el aprendizaje de la lectura en los contextos socioeconómicos vulnerables. Por último, Urquijo et al (2015) proveen datos empíricos sobre las diferencias del desempeño lector de estudiantes de educación primaria de escuelas de gestión pública y privada.

Si bien los estudios previos seleccionados son de gran utilidad para la futura investigación, intentan dar cuenta de aquellos aspectos que aún no han sido investigados y sobre los cuales se apoya la relevancia del problema de investigación. Son diversas las investigaciones que indagan en el contexto socioeconómico en vinculación al aprendizaje de la lectura y la escritura; y las que, desde el campo psicopedagógico, basan su estudio en la alfabetización y las representaciones acerca de la misma. Sin embargo no se presentan investigaciones con la conjunción de ambas variables. Esto da lugar a un vacío empírico que otorgará viabilidad a la investigación de la problemática planteada.

De esta manera se propone el siguiente objetivo general:

- Analizar las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que viven en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asisten a dichas prácticas.

A partir de este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las representaciones de estudiantes y docentes que participan de las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Identificar la importancia que brindan docentes y estudiantes que participan de las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, al contexto socioeconómico durante el aprendizaje.
- Indagar en la circulación y usos de la escritura y la lectura en los contextos socioeconómicos vulnerables en los que viven los niños y niñas que asisten a las prácticas psicopedagógicas pre profesionales, según la perspectiva de los docentes y estudiantes de psicopedagogía.
- Describir los recursos que utilizan docentes y estudiantes, que participan de las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, para abordar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas que asistan a dichas prácticas.
- Sondear las dificultades que los estudiantes y docentes de psicopedagogía identifican con mayor frecuencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y niñas, que viven en contextos socioeconómicos vulnerables.

Marco Teórico

El abordaje de la problemática planteada comenzará a ser desarrollado a partir de la conceptualización de las siguientes categorías teóricas: Representaciones, Aprendizaje, Aprendizaje de la lectura y la escritura, Contextos socioeconómicos vulnerables.

Representaciones

Toda práctica pre profesional debe ser llevada a cabo por docentes y estudiantes conscientes del propio posicionamiento epistemológico, clínico y ético. Según Ferreiro (1997) ninguna práctica es neutra, sino que se encuentra apoyada en ciertos modos de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Más allá de las concepciones teóricas en las que se fundamentan dichas prácticas, las mismas se encuentran a su vez, atravesadas por las propias representaciones elaboradas por el sujeto (Dubkin, 2017). Reconocer entonces los propios prejuicios, sistemas de creencias, valoraciones y representaciones, será de vital importancia para fundamentar las intervenciones pre profesionales. En este caso se hará hincapié en la conceptualización de las representaciones.

Las representaciones, según Jodelet (2011) “corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos” (p. 134). El autor explica, que dichas representaciones, en los campos profesionales, expresan el modo en el que los actores se sitúan en relación con su actividad, con sus compañeros y con las normas y roles del espacio de trabajo. Las representaciones a las que se hará referencia en esta ocasión son aquellas que sostienen docentes y estudiantes en los espacios de práctica pre profesional de la Licenciatura en Psicopedagogía, acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables. Si esas representaciones son definidas como intentos de comprender un sector del mundo social, de estabilizarlo y homogeneizarlo, incidirán y orientarán efectivamente las prácticas hacia determinadas acciones (Carlino, 2005). Tal

como sostiene Strauss (como se cita en Carlino, 2005) las representaciones poseen una fuerte capacidad motivacional porque además de etiquetar y describir el mundo, promueven objetivos y producen deseos.

Aprendizaje

Como se detalló anteriormente, las representaciones que se tendrán en consideración en el presente Proyecto de Tesina, serán aquellas que sustenten estudiantes y docentes, que participen de las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía, acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos socioeconómicos vulnerables. En este apartado se hará énfasis en la categoría teórica de aprendizaje.

Dicha categoría se considera de suma importancia en el campo disciplinar Psicopedagógico, ya que como explica Müller (2001), la psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano. Indaga en “cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, cómo y por qué se producen alteraciones del aprendizaje, (...) que hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes” (Müller, 2011, p. 15).

Considerando su relevancia en el campo Psicopedagógico, se puede definir al aprendizaje como

un proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar más propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea. (Dabas, 1998, p. 22).

Según esta última autora, el concepto de proceso remite a pensar que el aprendizaje se da en una secuencia espiralada donde cada momento integra al anterior, lo transforma y conserva de él los aspectos necesarios para su estructuración. “Lo importante es destacar que estos momentos tienen un

tiempo diferente a cada sujeto, no sólo de acuerdo con su ritmo de desarrollo sino también a variables socio culturales” (Dabas, 1998, p.23).

Habiendo comprendido la importancia del aprendizaje en el campo psicopedagógico, se procederá a hacer hincapié en el aprendizaje específico de la lectura y la escritura.

Aprendizaje de la lectura y la escritura

Los procesos que se implican tanto en la lectura como en la escritura, suponen operaciones complejas que conllevan a la puesta en juego de aprendizajes previos e involucran procesos cognitivos (Janin, 2019). El conocimiento de dichos procesos, mecanismos y estrategias concretos implicados en el aprendizaje de la lectura y de la escritura es condición esencial para una intervención psicopedagógica efectiva y un tratamiento adecuado de las dificultades del aprendizaje. Aún así, la lectura y la escritura pueden ser conceptualizadas de maneras diferentes y, según sea el modo en que se las considere, las consecuencias y prácticas psicopedagógicas diferirán drásticamente (Ferreiro, 1997).

A la hora de hablar de la lectura y la escritura, es posible encontrar diferentes enfoques explicativos. Entre estos se encuentran: el cognitivo, el genético, y el psicopedagógico clínico.

Desde el enfoque psicopedagógico clínico, la escritura “compromete un complejo proceso de transmisión de sentidos, investimento del mundo y proyección a futuro” (Schlemenson, 2013, p. 65). Se asimila a la idea de marca significativa de lo que el autor desea comunicar, en una suerte de juego en donde el escritor se enlaza con el mundo y lo representa (Schlemenson, 2013). Desde este mismo enfoque, la lectura se entiende como complementaria de la escritura, y por su valor interpretativo permite la incorporación de sentidos y la apertura hacia nuevos caminos de investimento del mundo (Schlemenson, 2013). “Es un volver a pensar, una re-vuelta en la cual se comprometen aspectos de la subjetividad del lector, quien trata lo ajeno como si fuera propio e ingresa con ello a un campo social sesgado por interpretaciones imaginativas” (Schlemenson, 2013, p. 69).

Por otro lado, el enfoque cognitivo concibe al aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso interactivo o de construcción de conocimientos (Citoler, 1997). Dicho enfoque describe a la escritura y a la lectura como actividades cognitivas complejas que implican múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos. “Para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora o deletreo escrito) y la comprensión o producción de textos (comprensión lectora y composición escrita)” (Citoler, 1997, p. 41).

Desde el enfoque genético, tanto la lectura como la escritura son entendidas como un proceso de representación del lenguaje. (Ferreiro, 1997). En la lectura se realiza una interpretación del mensaje escrito, mientras que en la escritura se involucra un proceso de diferenciación de los elementos reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos que serán retenidos en la representación (Ferreiro, 1997).

Más allá de la conceptualización que brinde cada posicionamiento es necesario comprender que leer y escribir son praxis sociales con un pasado, un presente y un futuro indisociable, por una parte, de la historia de la cultura, y por otra de la experiencia individual, la de un sujeto alfabetizado en determinado tiempo y lugar (Chartier, 1992). Toda experiencia individual implicará un aprendizaje que tendrá en cada niño una historia previa de modos y ritmos de incorporar conocimientos (Janin, 2019). En este caso se dará relevancia a la interpretación de las representaciones que sustentan estudiantes y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas, cuyos aprendizajes se encuentran situados en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario.

Contextos socioeconómicos vulnerables.

Las variables socioculturales y contextuales establecen diferencias en los aprendizajes de los sujetos alrededor del mundo. Las complejas situaciones que atraviesan las poblaciones de los países latinoamericanos en la actualidad (pobreza estructural, marginación, exclusión, explotación, dominación,

opresión, vulnerabilidad) exigen una reflexión crítica por parte de los psicopedagogos y de quienes que se encuentren realizando sus prácticas pre profesionales. Al participar de dichas prácticas no se puede dejar por fuera el atravesamiento de las cuestiones epocales, culturales, socio históricas, contextuales, los paradigmas imperantes, las hegemonías discursivas, las representaciones, normativas y marcos legales que atraviesan a los diversos actores e instituciones (Dubkin, 2017). Las realidades apremiantes de Latinoamérica, demandan, según Juárez (2012), “nuevos abordajes basados en una concepción de aprendizaje situado y contextualizado en la posibilidad de transformación social” (p. 201). Ahora bien, si se concibe al aprendizaje situado y contextualizado, ¿cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura cuando se desenvuelven en contextos que cuentan con una vulnerabilidad social y económica?

En primer lugar, para denominar a dichos contextos se hará referencia al término de vulnerabilidad, el cual da cuenta de “las características de una persona o grupo y su situación, que influyen su capacidad de anticipar, lidiar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza” (Wisner et al., 2003, p. 11). En el caso de los contextos socioeconómicamente vulnerables, se encuentra una desventaja tanto social como económica respecto de otros grupos sociales. Los aportes de De la Cruz, et al. (2007), permiten dar cuenta de dichos contextos bajo el término de “sectores marginados”. Estos son definidos como “aquellos que presentan una ubicación periférica respecto de la participación e influencia en la vida cultural, social, política y económica dominante” (De la Cruz, et al., 2007, p. 250). En muchas ocasiones dichos sectores marginados terminan siendo “marginarizados” (Rosbaco, 2014) ya que quedan por fuera del mundo de la producción y del consumo, siendo también expulsados de la esfera de lo público bajo un carácter involuntario de dicha condición.

Diseño Metodológico

Enfoque metodológico y diseño

El enfoque metodológico seleccionado será el cualitativo, ya que se tratarán de comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernandez Sampieri et al., 2008). A su vez, el estudio tendrá un alcance descriptivo ya que utilizará criterios sistemáticos que permitirán poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes (Sabino, 1996). El diseño de investigación será de tipo no experimental ya que se observarán a los fenómenos en su ambiente natural para luego analizarlos (Hernandez Sampieri et al., 2008). La investigación tendrá un corte transversal porque los datos serán recolectados en un solo momento, en un tiempo único (Hernandez Sampieri et al., 2008).

Participantes

Participarán 4 docentes titulares de las Prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía y 10 estudiantes que se encuentren cursando dichas prácticas. Las prácticas a las que se hará referencia serán aquellas que se sitúan en el cuarto año de la carrera, seleccionando específicamente un dispositivo dentro de las mismas que se focaliza en el diagnóstico y tratamiento de dificultades en el aprendizaje de niños y niñas que no cuentan con obra social.

El criterio de selección será no probabilístico intencional ya que se seleccionarán a los estudiantes y docentes de dichas prácticas pre profesionales, que además se encuentren trabajando en torno a la alfabetización con niños y niñas que vivan en contextos socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Rosario y que asistan a dichas prácticas.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearán entrevistas semiestructuradas individuales. Las mismas, permitirán la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, más allá de la guía de asuntos o programas

predeterminados (Hernandez Sampieri et al., 2008). Las entrevistas tomarán como ejes los objetivos específicos de la presente investigación. Es así como se indagará en:

- Representaciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Importancia del contexto socioeconómico durante el aprendizaje.
- Circulación y usos de la lectura y la escritura en los contextos socioeconómicos vulnerables.
- Recursos para abordar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Procedimientos

El procedimiento partirá de la realización de las entrevistas a los docentes y luego a los estudiantes seleccionados. Las entrevistas se realizarán de manera presencial dentro del ámbito de las prácticas pre profesionales, serán individuales y constarán de un tiempo de entre 30 a 60 minutos. Para poder llevarlas a cabo, se contactará a los informantes de modo personal y se les pedirá que firmen un consentimiento informado previo a la administración del instrumento. Se solicitará además la correspondiente autorización a los participantes para grabar las entrevistas. Una vez finalizadas las entrevistas, se desgrabarán para así transcribir los discursos que se presenten en las mismas.

Tratamiento de los datos

El análisis de contenido será realizado desde un enfoque cualitativo. En primer lugar se hará una reducción de los datos obtenidos en las entrevistas. Se efectuará la separación de unidades de contenido utilizando el criterio temático. A continuación se realizará la identificación y clasificación de las unidades en base a un proceso mixto a través del cual se tomarán categorías de partida; y se formularán nuevas categorías cuando el repertorio de partida no contenga alguna capaz de cubrir una unidad de registro (Rodríguez Sabiote, 2003). Se tomarán como categorías de partida las siguientes: Representaciones- Contexto socioeconómico- Circulación y usos de la lectura y la escritura- Recursos - Dificultades frecuentes. Por último dichas categorías se agruparán en una matriz cualitativa de datos que facilitará el análisis de la

información y la interpretación de las mismas en relación a los conceptos teóricos desarrollados a lo largo de la investigación.

Resultados esperados

Se espera que las representaciones de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura estén vinculadas con los autores estudiados en la Licenciatura en Psicopedagogía. Por otro lado, se espera que brinden relativa importancia al contexto socioeconómico durante el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además se espera que los recursos que presenten en las practicas pre profesionales se vinculen a sus representaciones así como también a las principales dificultades que presenten los niños y niñas. Dichas dificultades se espera que se ubiquen en la nula identificación de la correspondencia entre los grafemas y los fonemas.

Cronograma

A continuación, se esbozará un cronograma, sujeto a modificaciones, con las actividades y tareas a realizar:

<i>Meses (año 2023)</i>								
<i>Actividades</i>	<i>Enero</i>	<i>Febrero</i>	<i>Marzo</i>	<i>Abril</i>	<i>Mayo</i>	<i>Junio</i>	<i>Julio</i>	<i>Agosto</i>
Búsqueda bibliográfica y revisión de antecedentes	X	X	X					
Escritura del marco teórico		X	X	X				
Elaboración de las entrevistas				X				
Desgrabación de las entrevistas				X				
Análisis de datos					X	X		
Escritura de la metodología							X	
Escritura de los resultados, conclusiones e introducción							X	
Escritura del resumen y agradecimientos							X	
Inscripción de Tesina								X

Referencias

- Baez, M. & D´Ottavio, M. (2022). La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares. *Seys*, 1(1), 46-60.
- Bazán, M. (2021). *Factores cognitivos y sociales en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura*. (Tesis de Licenciatura en Educación Básica). Universidad Estatal Península de Santa Elena, Libertad, Ecuador.
- Capuzzuca, C. (2020). *Representaciones que construyen docentes y directivos de una escuela primaria de modalidad intercultural bilingüe de la ciudad de Rosario acerca de la alfabetización inicial de niños y niñas que cursan primer ciclo de la escolaridad primaria*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Carlino, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina*. Ponencia presentada en I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.
- Castillo, M. (2018). *Análisis comparativo del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en dos contextos educativos diferentes*. (Tesis de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos, México.
- Chartier, R. (1992). *El orden de los libros*. Gedisa.
- Citoler, S. (1997). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Aljibe.
- Dabas, E. (1998). Aprendizaje, creatividad y contextos sociales. En *Los contextos del aprendizaje* (pp. 19-30). Nueva Visión.
- De la Cruz, M, Scheuer, N. y Huarte, M. F. (2007). La autorización de la capacidad para aprender en sectores sociales marginados: ¿Desesperanza aprendida? En D. Aisenson, J. Castorina, N.

- Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios Investigaciones y prácticas en psicología Educativa* (pp. 249-270). Novedades Educativas.
- Duarte Mc Master, M. & Gallegos, B. (2020). *La construcción conceptual del rol del psicopedagogo en el campo de la alfabetización: nociones y argumentos de estudiantes que cursan 4º y 5º año de la Licenciatura en Psicopedagogía UGR*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Dubkin, S. (2017). Psicopedagogía y salud pública: del aprendizaje en el ámbito universitario al aprendizaje en el ámbito de la salud. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, & C. Serra (Comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. (pp. 129-146). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Evelyn Liardet, M. (2021). *Alfabetización académica: prácticas y representaciones de los docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno.
- Graziano, F. (2020). *Representaciones sociales sobre la lectura : un estudio con estudiantes de formación docente*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Janin, B. (2019) El aprendizaje como incorporación transformadora. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 1(25), 117-127.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*, 21 (1), 133-154.

- Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), 200-210. São João del-Rei.
- Müller, M. (2001). *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.
- Rosbaco, I. (2014). Esfera pública y constitución psíquica en niños marginarizados. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(4), 211-235.
- Sabino, C. (1996). *El Proceso de Investigación*. Lumen-Humánitas.
- Schlemenson, S. (2013). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Secondo, V. (2016). *Las particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en contextos sociales urbano-marginales* (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Soto Muñoz, M. & Osorio Baeza, J. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Perspectiva Educativa*, 60(2), 28-47.
- Urquijo, S., Garcia Coni, A. & Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T. & Davis, I. (2003). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*. Routledge.

10. CURRICULUM VITAE

Datos personales

Nombre: Maria del Pilar Ciprés Favarel.

Fecha de nacimiento: 26/08/1999.

D.N.I: 42.145.661

Dirección: Lisandro de la Torre 2250, Funes.

Teléfono: (0341) 3013198- *Correo:* mariadelpilarcipres@gmail.com

Formación académica

2018-2022: Finalización del cursado de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

2013- 2017: Egresada del Nivel Secundario del Colegio Mirasoles con el título de Bachiller en Economía y Administración.

Cursos y Seminarios

2021: Jornada Abierta: "Pensar las infancias y las adolescencias desde la perspectiva de género".

2020-2018: Participación del proyecto solidario "Manos a la Obra".

2019: 2° Congreso Nacional de Discapacidad y lazo social: "Educación inclusiva e instituciones especializadas: encrucijadas de los diagnósticos actuales".

2017: Colaboradora en un taller de Apoyo Escolar primario.

Experiencia laboral

2022: Auxiliar de segunda en las Prácticas Pre Profesionales en Salud de la Universidad del Gran Rosario; clases de apoyo escolar con supervisión psicopedagógica; Prácticas Pre-Profesionales en el Centro de Asistencia a la Comunidad UNR realizando un acompañamiento psicopedagógico en un dispositivo grupal focalizado en la alfabetización de niños del nivel primario.

2021: Prácticas Pre-Profesionales en Educación en la Escuela Raúl Arino (Funes) realizando observaciones e intervenciones psicopedagógicas en la lectoescritura de niños de 1° grado; Prácticas Pre-Profesionales en Salud en la Unidad Docente Asistencial UGR realizando tareas de recepción de nuevas consultas y clínica psicopedagógica supervisada con niños.