



TESINA

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

Título:

“Una mirada psicopedagógica sobre los enfoques de Alfabetización en la nivel inicial de los docentes de un jardín de infantes de zona sur, de la ciudad de Rosario, en el año 2023”.

Autor:

Mathey, Florencia Luciana. DNI 33562665.

Directora:

Lic. Silvia Daniela Flores.

Co/directora:

Esp. Lic. Nélide Claudia Morales.

Lugar:

Rosario.

Fecha de presentación

01/12/2023

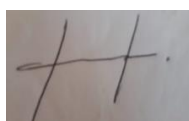
“UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA SOBRE LOS ENFOQUES DE ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL DE LOS DOCENTES DE UN JARDÍN DE INFANTES DE ZONA SUR, DE LA CIUDAD DE ROSARIO EN EL AÑO 2023”.

Autora: Florencia Mathey

Directora: Lic. Silvia Daniela Flores.

Co/directora: Esp. Lic. Nélide Claudia Morales.

Firmas:



Lic. Flores, S. Daniela/ Esp. Lic. Morales N. Claudia

Calificación:

Firmas:

Fecha de evaluación:

Agradecimientos:

“Todo texto se piensa, se teje y se construye con otros, más allá de que la escritura se haga de manera individual y colectiva también”.

Candía M (2022).

A mi **hija Juana**, quien me acompañó en mi devenir como estudiante de psicopedagogía desde la panza, formó parte de muchas clases, más de las que yo hubiera querido, haciéndome compañía en mis momentos de lectura diurnas y nocturna también. Por ser el motor que me impulsa para seguir mis sueños y por haber comprendido que el tiempo de mamá se compartía con los libros, las escrituras, los trabajos prácticos y muchas veces, a las corridas.

A **Juan**, porque él también me acompañó desde el primer día. Me apoyó y alentó para que siga con este desafío que yo me había propuesto. Me abrazó cuando más lo necesité, me ayudó en cada momento y celebró conmigo cada uno de mis logros.

A **mis hermanas, hermano, y padres**. Porque ellos creen más en mí, que yo misma. Gracias por escucharme, hablar horas y horas sobre los trabajos prácticos, prácticas y tesina. Fueron un gran sostén en todo este proceso.

A **mi suegra, suegro, cuñadas y cuñados por** apoyarme siempre, principalmente para cuidar a Juana cuando iba a cursar, a hacer los trabajos y las prácticas. Gracias por ser incondicionales.

A **mis amigos y amigas**, porque ellos también tuvieron que relegar tiempo compartido durante mi proceso de estudiante, por bancar todos los momentos que no pude estar y seguir a mi lado y al pie del cañón siempre.

A **mis amigos** que la facultad me dejó, gracias por formar parte de tantos momentos de aprendizaje co-construido. Espero siempre nos sigamos encontrando como colegas y amigas.

A **los niños y niñas de los jardines de infantes** que fui transitando, porque de ellos nace mi interés por seguir aprendiendo.

A **Claudia** porque me acompañó durante todo este año, ofreciéndome material teórico y todo su baje de conocimiento con mucha afectividad.

A **Daniela**, que llegó para brindarme desde un primer momento la seguridad y sostén necesario para escribir esta tesina. También por aportarme generosamente su tiempo, escucha y saberes.

Florencia.

RESUMEN:

En la presente tesina se describieron las prácticas sobre alfabetización inicial de los docentes de la educación inicial y se identificaron si los enfoques sobre alfabetización inicial de las docentes promueven aprendizajes con sentido y saludables en la práctica en sala de cinco años del jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023.

El enfoque metodológico utilizado fue el enfoque cualitativo, este trabajo se caracterizó por ser un trabajo de campo, cuyo alcance es descriptivo y explicativo. Se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos, por un lado, entrevistas de profundidad, a 3 docentes del turno mañana de la sección de cinco años de un jardín de infantes estatal. Y por el otro, se realizó una revisión de documentos anuales y áulicos de dichas docentes.

Los resultados indicaron que coexisten prácticas donde se hace visible la alfabetización inicial, no se concibe a la misma sólo como saber leer y escribir, sino que se la relaciona a otras áreas del conocimiento con “un espectro mucho más grande”. No se evidenciaron conocimientos sobre la alfabetización multimodal o semiótica como tal, pero se implementan múltiples recursos de comunicación. La escritura se trabaja a través de la copia directa, y la lectura principalmente de forma convencional. Se infiere que las propuestas son realizadas por el docente en una posición activa de la enseñanza dejando escasa participación en la elección de opciones de actividades en los estudiantes. Desde la psicopedagogía se puede inferir que al tener en cuenta que la alfabetización inicial es mucho más que leer y escribir y se da desde que el niño nace, se estaría abordando la significatividad del aprendizaje, pero la concepción y el abordaje de la escritura y lectura desde lo convencional, lo estarían descuidando y no se estaría aprovechando las experiencias infantiles, es decir lo que el niño trae como punto de partida. Se entiende desde la psicopedagogía que considerar los aprendizajes de la vida de los niños antes de ingresar a la escuela favorece al aprendizaje saludable.

PALABRAS CLAVES: alfabetización inicial- educación inicial- lectura- escritura- multimodal-

ÍNDICE

Introducción.....	7
Marco teórico.....	12
1: Alfabetización y práctica docente.....	12
1.2; ¿Qué se entiende por alfabetización inicial?.....	14
1.3 Práctica Docente y enfoques de práctica docente.....	17
2: Enfoques de la alfabetización inicial.....	18
2.1:Enfoque de la enseñanza directa.....	18
2.2: Constructivismo: aportes sobre los procesos que intervienen en el aprendizaje de los niños y niñas.....	21
2.3: Alfabetización multimodal. Ampliando los recursos de producción semiótica.....	23
3: Marco Legal sobre la Alfabetización inicial.....	28
3.1: Alfabetización como derecho.....	29
3.2: Marco legal actual sobre alfabetización. Ley Nacional de Educación N° 26206.....	29
4: Abordaje curricular de la alfabetización inicial (nacional- provincial e institucional).....	30
5: Una mirada psicopedagógica en la alfabetización inicial.....	36
5.1) Alfabetización.....	38
5.2) Aprendizaje saludable y con sentido.....	39
Antecedentes.....	42

Aclaraciones con respecto al proyecto inicial.....	48
Metodología.....	50
Objetivos generales.....	50
Objetivos específicos.....	50
Enfoque metodológico.....	50
Diseño y alcance de la investigación	51
Participantes.....	52
Diseño de las variables.....	53
Instrumentos de recolección de datos.....	54
Procedimientos.....	55
Resultados.....	57
Conclusiones.....	73
Referencias.....	79
Apéndice.....	86
Curriculum vitae.....	110

INTRODUCCIÓN

En la siguiente tesina, se abordaron los enfoques de la alfabetización en la educación inicial que tienen los docentes de sala de 5 años en un jardín de infantes de la ciudad de Rosario.

Motivó estudiar dicho tema, por un lado, algunas inquietudes de la responsable de dicha tesina, que se le fueron generando durante las prácticas diarias como docente reemplazante que advirtió diferencias significativas en varias instituciones. La misma pudo observar distintas formas de alfabetizar que se hacían presentes en las aulas; observando diversidad en el modo de concebir la alfabetización y en el modo por consiguiente de alfabetizar. Indicadores como el uso del cuaderno, del lápiz, la escritura del nombre, ocupaban diferentes prioridades en las prácticas observadas.

Por otro lado, incentivó desde la psicopedagogía, poder mirar estos modos de alfabetizar que tienen los docentes que impregnan sus prácticas y conocer los supuestos que subyacen sobre la alfabetización y el sentido que los mismos le otorgan; ya que al decir de Marina Müller (2020): “La psicopedagogía es una disciplina con mucho alcance; que revisa y reconstruye los supuestos sobre el conocimiento, la construcción de sentido, la interpretación y producción del mismo”. (Pp 241).

El trabajo se centró en la educación inicial, más popularmente conocida como jardín de infantes, ya que es un nivel de enseñanza que tiene una didáctica que le es propia, en donde el aprendizaje se presenta y se piensa a partir del juego. Las propuestas suelen ocurrir en un espacio o ambiente preparado con tal objetivo y eso también forma parte de las representaciones que se tengan sobre lo que el docente intenta o pretende enseñar. Se concuerda con Elvira Rodríguez de Pastorino (1993) “que resulta un espacio que provoca la apropiación del conocimiento, desde las propuestas lúdicas y – no lúdicas- que organiza el docente”. (Pp. 65)

La presente tesina estuvo centrada en la sección de 5 años, última sección del nivel por su obligatoriedad desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que contempla ciertos objetivos de alfabetización a cumplir para el egreso, no excluyentes para la promoción a nivel primario, pero importantes para la práctica misma.

Se consideró que estos modos de entender la alfabetización y de llevarlo a la práctica en la sala de 5 años observados, responden a diferentes enfoques de alfabetización, por lo que el trabajo se centra en la identificación y descripción de los mismos presentes en las aulas y sus implicancias en la práctica. Esto posibilita que, se conozca cuál es el enfoque de la alfabetización, que prevalece en la primera infancia, considerando, al decir de Elvira Rodríguez de Pastorino (1993), “al docente como mediador de la cultura, y quien brinda los canales para facilitar la organización de la realidad”. (Pp. 66).

Con este trabajo se pretende aportar en el conocimiento de los enfoques que coexisten en la alfabetización en la educación obligatoria de nivel inicial a fin de propiciar herramientas para los docentes en torno a la reflexión de sus prácticas y por consiguiente en la búsqueda de estrategias de enseñanza que favorezcan aprendizajes significativos y saludables en los niños cuando se encuentran con las primeras experiencias de educación formal de aprender a leer y escribir.

En primer lugar, porque el nivel inicial es el primer eslabón de la educación formal obligatoria como mencionamos anteriormente. Además, porque suele ser el primer espacio social y educativo de los niños pequeños y por tal motivo el docente cumple un rol fundamental en dicho proceso.

En segundo lugar, ocurren procesos subjetivos que intervienen en dichos procesos de enseñar y aprender.

Este trabajo se focalizó en la identificación de los supuestos que subyacen en los procesos subjetivos del pensamiento de los docentes cuando

alfabetizan en nivel inicial identificando los enfoques de alfabetización y sus implicancias en los aprendizajes saludables y con sentido.

A partir de dichos planteamientos, surge el siguiente problema de investigación acompañado por preguntas de investigación que orientan este trabajo:

¿Qué enfoques de alfabetización subyacen en las prácticas de los docentes en los aprendizajes saludables y con sentido de la educación inicial en un jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario, en el año 2023?

Preguntas de Investigación

¿Qué concepciones tienen los docentes sobre la alfabetización?

¿Cómo es abordada la alfabetización en las prácticas cotidianas?

¿Cuáles son los objetivos que tiene el abordaje de la enseñanza de la alfabetización en el nivel inicial? ¿Dichos objetivos se llevan a la práctica?

¿El modo de abordaje de la alfabetización en el nivel inicial promueve aprendizajes con sentido y saludables?

En lo que refiere a los antecedentes de investigación, la búsqueda fue amplia en diferentes repositorios y buscadores académicos con el objeto de poder delimitar el problema de investigación y tener conocimiento de los trabajos realizados a la fecha desde este campo profesional. Se identificaron múltiples investigaciones resultantes de varias disciplinas, desde las cuales se investiga a la alfabetización, y sus variadas formas de abordaje y miradas centralizándose en los procesos de lectura, de escritura, en la educación inicial, y la alfabetización multimodal, de la cual no se encontraron estudios pertinentes de ser agregados.

Fue necesario pensar en realizar un aporte a la disciplina psicopedagógica donde centra su mirada en los enfoques actuales de alfabetización que se ponen en práctica en un jardín de infantes, en la sección de 5 años, e indagar si los mismos abarcan y corresponden a aprendizajes con sentido y saludables. Se consideró innovador el tema ya que será precedente para futuros trabajos referidos a los enfoques de la alfabetización inicial y a los aprendizajes que se posibilitan a partir de ellos dentro de la educación inicial.

A partir de la problemática planteada, y como orientadores del mismo, se delinean los siguientes **objetivos generales** para el desarrollo de este trabajo.

- *Describir las prácticas de los docentes en la alfabetización inicial en sala de 5 años en un jardín de infantes.*
- *Identificar los enfoques de alfabetización inicial que promueven aprendizajes con sentido y saludables en la práctica en sala de 5 años del jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023.*

A partir de los mismos, se esbozaron los siguientes **objetivos específicos**;

- *Conocer cómo conciben y se instrumenta la lectura y la escritura en la sección de 5 años*
- *Indagar cómo conciben y se instrumentan los medios semióticos en la sección de 5 años;*
- *Inferir a qué enfoque de la alfabetización adhieren los docentes y ponen práctica en el jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023;*
- *Determinar cuál es el posicionamiento docente frente a los enfoques de la alfabetización tradicional y multimodal,*

Y, por último;

- *Establecer la relación entre el enfoque de alfabetización y el modo de abordaje en los aprendizajes saludables y con sentido.*

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera, seguido de la introducción donde se aborda el problema de investigación con sus respectivas preguntas y los objetivos tanto generales como específicos; se presenta el marco teórico que consta de 5 capítulos donde se aborda fundamentalmente conceptos claves como alfabetización inicial, enfoques de alfabetización inicial, aprendizaje con sentido, aprendizaje saludable, marco legal, currículo de nivel inicial y práctica docente.

Posteriormente se presentan aclaraciones sobre las modificaciones del proyecto inicial, seguido de los antecedentes significativos de esta investigación que se encontraron tanto a nivel internacional, nacional y regional.

Se delimita el enfoque metodológico con los instrumentos de recolección de datos utilizados, para luego presentar el análisis de datos, es decir los resultados de dicha investigación, las conclusiones, las referencias y por último el apéndice.

MARCO TEÓRICO.

Unidad 1: Alfabetización inicial y práctica docente.

“La función del maestro de nivel inicial es fundamental ya que, con una mirada preventiva y un accionar más allá de la currícula, conducen a los niños del arenero al pizarrón, del rincón del cuento a la lectura y la escritura”
(Gonzales, L. & Brusa, N., 2019).

Como punto de partida, realizaremos una breve reseña histórica sobre la alfabetización inicial y su abordaje desde la educación inicial, ya que poder ubicarla dentro de un contexto histórico social potenciará pensarla dentro de sus abordajes actuales, y abre la comprensión de prácticas instaladas y naturalizadas. (Candía, M., et al, 2017, Pp. 4).

En el año 1949, con la sanción de la ley N° 3514, comienzan a crearse los primeros jardines de infantes en la provincia de Santa Fe. En ese momento, se lo denominaba “preescolar”, pero la alfabetización no estaba contemplada dentro de sus objetivos principales. En este nivel educativo, la función principal era la de preparar a los niños y las niñas para que lleguen “entrenados”, con habilidades imprescindibles y necesarias para poder aprender a leer y a escribir en la escuela primaria. El énfasis estaba puesto en realizar actividades de coordinaciones motoras, que contribuyan a que se ponderaran en primer grado los beneficios que brindaba el paso por el jardín desde su propuesta educativa. (Candía, M. et al. 2017, Pp 24).

La alfabetización inicial tenía una denominación de lecto-escritura, y era responsabilidad estrictamente de la escuela primaria. (Bello, A. 2010, Pp 1).

Tal como enuncia Bello, A. (2010), las propuestas se basan en:

Una concepción de la lengua escrita identificada como un código y a la lectura como una actividad de sonorización de marcas gráficas. En esta

postura la escritura se concebía como la transcripción gráfica del lenguaje oral, y la lectura equivalía a decodificar lo escrito en sonido. (Pp1).

En el documento realizado por Candía, M. et al 2017:

Se establece que en los años 1960-1976, se comienzan a consolidar un nuevo modelo pedagógico basado en enfoques meramente psicológicos¹, donde se incorporan los procesos de desarrollo evolutivos. Dentro de esta nueva didáctica se comienza a considerar el interés del niño, el desarrollo de la autonomía y la personalidad infantil en sus diferentes dimensiones (intelectual, psico-motora, afectivo-volitiva). Se desarrollaban ejercitaciones de grafismos, teniendo el aprestamiento un lugar privilegiado dentro de la jornada escolar. (Pp. 33.)

Algunos años después siguieron los cambios, entre los años 1986 y 1988, en los congresos pedagógicos nacionales se trabajaron tratados que luego se esbozan, cambios que corresponden con planteos enunciados en la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993. Según Candía, et al. (2017): “el cambio de denominación de preescolar a Nivel Inicial, la obligatoriedad para las secciones de 5 años, y la necesidad de diseñar un currículum flexible, abierto e interdisciplinario (para los diferentes niveles”. (Pp. 39).

A su vez, llegan al país los aportes de la psicogénesis y los aportes realizados por las Doctoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (iniciados en los años 1975) dando lugar a la letra escrita en los jardines de infantes. Específicamente, se trataba de algunas prácticas vinculadas a la escritura, bajo la consigna “Escribí como puedas” desde la cual se invitaba a la exploración del sistema de escritura, junto a la presencia de carteles (de los nombres de los niños y de

¹ Basado en los enfoques psicológicos de Gesell, Piaget, Wallon y Freud.

objetos de la sala) y las escrituras al dictado de los niños que hacía la docente. La conciencia fonológica se trabajaba a través de las rimas con los nombres. En este sentido, “el aprestamiento clásico quedó desplazado por el trabajo desde la perspectiva psicogenética como modo de comprender la apropiación del sistema de escritura por parte de los niños”. (Bello, A. 2010, Pp 1)

En los años 2006, con la derogación de la Ley Federal de Educación N°24.195/93 y la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, se abrieron nuevas alternativas, revalorizando las tradiciones del nivel. Entre los cambios más significativos para la educación inicial, podríamos nombrar a la referencia del nivel como educación inicial el cual comprende dos ciclos: 1° ciclo de 45 días a 2 años inclusive, y 2° ciclo de 3 a 5 años.

En lo que respecta a la alfabetización, en la documentación nacional realizada bajo los lineamientos de la nueva Ley, denominada como Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, (2004) se propone:

Promover la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles. Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos. (Pp15).

1.2 ¿Qué se entiende por alfabetización inicial?

Este interrogante, engloba multiplicidad de respuestas, planteadas desde diversos ámbitos educativos, pedagógicos, lingüísticos, sociológicos, etc. Para responder a dicho interrogante, desarrollaremos algunas conceptualizaciones de alfabetización y alfabetización inicial, desde donde podremos pensarla y situarla. Cada uno de estos autores introduce sobre su conceptualización una característica que consideramos relevante adicionar:

Paulo Freire (1982) señaló:

El carácter de la alfabetización debe superar los límites de la pura decodificación de la palabra escrita, ya que la comprensión crítica del acto de leer se anticipa y se alarga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de las palabras, de ahí que la posterior lectura de la palabra no puede prescindir de la lectura de aquel (Pp 9)

Para la doctora argentina Emilia Ferreiro, (2001).

La alfabetización es hoy un concepto en desarrollo permanente que puede nominarse en términos de dominios cambiantes. En tal sentido, estar alfabetizado para la permanencia en el circuito escolar, no implica estar alfabetizado para la vida ciudadana, para la calle en sus distintos ámbitos y contextos, para el periódico, para la literatura, para el cine, para la computadora o Internet, etc. (Pp 5).

Por su parte, Berta Braslavsky, (2002):

La alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia; que, efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el entorno escolar; pero que también depende de la sociedad y de la política. Surgen nuevos modelos que explican su naturaleza y ayudan a comprender las discusiones sobre su desescolarización, hecho que ha preocupado a los educadores desde hace algunas décadas y que tanto tiene que ver con la validez de la educación formal en la sociedad organizada. (Pp 1)

Por su parte, las colombianas Dra. Guzmán, R. J y profesora: Guevara, M. (2010) sostienen:

La alfabetización inicial es un proceso que se inicia desde muy temprano hace parte de un continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida, que es el proceso lector. Aquí es importante aclarar que por lectura se entiende el proceso de construcción de sentido, que trasciende la mera alfabetización, en la que el niño o niña solamente puede decodificar palabras. En este sentido, es necesario reconocer que el proceso de intercambio de significados, como hecho que se da en una cultura determinada, es un proceso que se inicia desde el momento en que el niño o niña entra en interacción con otros sujetos. (Pp 862).

Pedrazzini. A, et al (2020) piensan a:

La alfabetización como un proceso dinámico, que se desarrolla y re configura durante toda la vida en distintos ámbitos de práctica, convocando simultáneamente más de un modo semiótico. En consecuencia, integramos aquí distintas manifestaciones discursivas en textos narrativos, expositivos, instruccionales y artísticos tales como la historieta, el humor gráfico, la música, el dibujo, definiciones conceptuales, muestras y experimentaciones científicas puestas en juego por niños/as, adolescentes, adultos e instituciones. (Pp. 13)

Cabe destacar que cada una de estas definiciones aporta algunas características que resulta significativas a la hora de pensar en la alfabetización inicial. Son recortes que posibilitan a pensar y ubicar a la alfabetización inicial como un proceso que se desarrolla y se complementa con los procesos de enseñanza. Pues es un proceso que se inicia y evoluciona considerando el

desarrollo cultural y las vivencias de los sujetos durante el desarrollo de su infancia y escolarización.

1.3 Práctica Docente y enfoques de práctica docente.

La práctica docente es una herramienta que construye experiencia, y de ahí la importancia de pensarla, re- leerla y transformarla. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2021).

Conocer y visibilizar dicha práctica docente, nos aproxima a la información sobre las formas de acción que se dan cuando se acerca el objeto de conocimiento: alfabetización, a los sujetos aprendientes, niños y niñas del jardín de infantes. Esas prácticas, “son pensadas como acciones que se desarrollan en el aula, primordialmente dirigidas a la enseñanza, aunque también alcanzan otras dimensiones, como la práctica institucional global y su vinculación con la práctica social del docente” (De Lella, 1999, Pp 1) Esas dimensiones la complejizan y complementan, puesto que “no es una práctica lineal ni neutra, sino que es de carácter social, objetivo e intencional”. (Fierros Contreras, J. 2003, pp. 1)

En lo que respecta a la alfabetización inicial, existen diversidad de prácticas docentes sustentadas en posicionamiento o enfoques diversos, desde donde son pensadas, conceptualizadas y llevadas a cabo en el aula o sala de Jardín de infantes. A su vez, dichas prácticas están insertas en un contexto particular, con determinadas características sociales, económicas, políticas y culturales que influyen en dicha práctica.

Unidad 2: Enfoques de la alfabetización inicial.

“A través de los registros que realizan,
tejen una historia compartida,
que a la vez es singular,
dando cuenta de los modos,
en que se van apropiando del mundo.
Inscribiendo así el mundo del papel. “

(Candía, M. 2022)

En este capítulo se desarrollarán algunos de los enfoques actuales sobre alfabetización inicial. Dichos enfoques difieren y se contraponen en algunos puntos, cada uno de ellos concibe a la alfabetización como procesos constructivos diferentes, incidiendo directamente en las formas o elecciones que se hagan en la enseñanza. Partiremos de la premisa planteada por Emilia Ferreiro (1997) donde menciona que “ninguna práctica pedagógica es neutra, todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (Pp. 22).

2.1) Enfoque de la enseñanza directa.

Por un lado, nos encontramos con un enfoque denominado de enseñanza directa, que también es conocido como “conciencia fonológica” (1973)². Dicho enfoque tiene que ver con la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado, tales como sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas. (Treiman 1991, en Jiménez Gonzales, J & Del Rosario Ortiz, M 1991).

Este posicionamiento meramente cognitivo, concibe a la alfabetización como una actividad compleja donde se ponen en juego de manera simultánea el reconocimiento y producción de las palabras (decodificación lectora y composición escrita) y la comprensión o producción de texto (tanto lectora como escrita). Estos planteamientos suponen que “el sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos, y su uso implica asociar cada una de

² Elkonin, D. B.

las letras correspondiente con dicho sonido”. (Jiménez Gonzales & Del Rosario Ortiz, 1991).

Por su parte, la lectura es un proceso que principalmente alude al reconocimiento de las palabras, y necesita el desarrollo de una serie de habilidades de tipo cognitivo como la atención, la memoria, la abstracción y el lenguaje (Roselli, Matute & Ardila, 2006, Pp 210). Estos prerrequisitos cognitivos están mediados por distintas estructuras cerebrales, como son: el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo. (Romero & Soria Viña (2018).

A su vez, el aprendizaje de la lectura y de la escritura por ser consideradas actividades cognitivas complejas, requiere el esfuerzo combinado de una serie de operaciones o subcomponentes, y los conocimientos específicos de signos, reglas, entre otros. Tomando a Vernon, S. (1996):

Otorgándole una jerarquización, donde se deben dar pasos previos que anteceden al desarrollo de unas sobre las otras, de menor a mayor complejidad, en donde hay cosas más fáciles y otras más difíciles de aprender, y que, por lo tanto, la enseñanza debe respetar ciertas secuencias de actividades. (Pp 4).

Específicamente, dentro de las prácticas de enseñanza, se pone el acento en el aprendizaje de las letras y sus sonidos, la memorización de reglas y clasificaciones, dejando poco espacio para la lectura y la producción de textos escritos con destinatarios reales y con sentido para los niños. Fusca, V. (2012)

Dentro de este enfoque, y según Emilia Ferreiro (1997) “La escritura se concibe como un código de transcripción, por ende, su aprendizaje se realiza a través de la adquisición de una técnica”. (Pp. 17).

En la educación inicial, la enseñanza de la escritura se vincula a actividades donde las consignas consisten en completar, rellenar, ejercitaciones que involucran la motricidad, memoria, y organización espacial, temporal y perceptual, propias del aprestamiento, como forma de entrenar y optimizar el desarrollo de habilidades y destrezas y la adquisición de funciones básicas necesarias para “preparar el cerebro” para el aprendizaje de la lectoescritura. (Candía, M. 2022). Es por ello que se realizan propuestas que requieran de ejercitaciones puramente instrumentales y mecánicas como nociones previas para asegurar el éxito del aprendizaje de la lectoescritura y la matemática. (Candía, M. 2022, Pp 36).

A su vez, la lectura es meramente decodificación, por lo que se suele encontrar al docente como mediador, único lector convencional, descartándose las producciones y lecturas no convencionales que realicen los niños y niñas del jardín de infantes, las cuales refieren a quienes no conocen aún el código escrito en su totalidad. (Ortiz, B & Lillo, M 2016). La autora Emilia Ferreiro (1997) enuncia que, desde este posicionamiento, “se produce una reducción sobre el conocimiento del lector al conocimiento de letras y su valor sonoro convencional”. (Pp 16).

Para cerrar este enfoque, consideramos importante destacar que prevalece la idea de que el aprendizaje de la lectura y la escritura se producen de forma mecánica, y que consiste en adquirir la técnica del descifrado del texto. Ferreriro & Tebersoki (1988) citadas en Candía, M. et al (2022). Por ende, se termina produciendo un aprendizaje mecánico y con un reduccionismo del sujeto que aprende, en este caso niños y niñas, y en sus posibilidades de construir los objetos de enseñanza en verdaderos sistemas de representación. (Ferreiro, 1997, Pp 27).

2.2) Constructivismo: aportes sobre los procesos que intervienen en el aprendizaje de los niños y niñas.

Por otra parte, nos encontramos con un enfoque constructivista (1970), ³que parte de la idea de que el sistema de escritura es un objeto de conocimiento (Ferreiro, 1997). La escritura es un sistema de representación del lenguaje, mediante el cual se produce un texto con significado y la lectura, implica una transacción entre el lector y el texto, es por ello producto de una interpretación, ya que el lector debe construir significado a partir del texto en ausencia del escritor. (Pujato, 2009 citado por Candía, Habichayn, A., & Urcola, D, 2019, Pp 24) Por lo que se considera, que detrás de este aprendizaje hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, construye, interpreta, y actúa sobre lo real para hacerlo suyo. (Ferreiro, E. 1997, pág. 27).

Dentro de este enfoque, se concibe a la enseñanza de la lectura y escritura como un proceso mediante el cual se respetan los pasos construidos por el sujeto cognoscente, ya que hay estados intermedios entre saber y no saber, a los distintos niveles de conocimiento en cada grupo de estudiantes. Este punto es utilizado positivamente. Es decir, los niños y las niñas tratan de escribir o leer de ciertas maneras y entran en contradicción ya sea con otras ideas que ellos mismos tienen o con la información que el maestro u otros niños les dan. (Vernon, 1996). Dicho objeto tiene dos objetivos, uno que trata que los sujetos adquieran el código alfabético, que aprendan que, en nuestra lengua, casi siempre una letra representa un sonido. Aunque la manera de lograr esto no coincide con la del enfoque de la enseñanza directa, pues los constructivistas reconocen que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo. (Vernon, S. 1996). Por lo que construyen hipótesis que “están psicogenéticamente ordenadas”. (Ferreiro, 1997)

El otro objetivo es poder mostrar a los niños lo que es una cultura "letrada". Es decir, actividades con diferentes tipos de textos para que los pequeños puedan

³ Surge en 1970, pero se desarrolla en los años 80.

descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, puedan saber qué es lo que se escribe, qué tipo de estructura tienen distintos tipos de textos (no es lo mismo un anuncio que un artículo de periódico, un cuento o una receta), qué tipo de deposición gráfica caracteriza a cada uno y qué vocabulario específico usa. (Vernon, S. 1996) ya que las prácticas sociales no son recibidas pasivamente por los niños y las niñas, sino que para poder registrar la información deben transformarla. (Ferreiro, E. 1997, pág. 42). Ambos objetivos antes explicitados pueden complementarse (Vernon, S. 1996), no habiendo jerarquización en la enseñanza.

En la educación inicial, podríamos ubicar propuestas donde se permiten a todos los niños y las niñas explorar libremente sobre las marcas escritas, sumado a un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo); intentar leer utilizando datos contextuales así como reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras. (Ferreiro, E. 1997) Desde esta postura se privilegia al jardín de infantes desde su rol alfabetizador, en tanto y en cuanto “propicie el contacto entre los niños, las niñas y los textos, ya que para aprender a leer y a escribir es necesario que se les lea y escriba desde siempre”. (Candía, M. et al, 2019).

Para cerrar ir cerrando las ideas de este enfoque aportan una visión del aprendizaje de la lectura y la escritura, como un proceso interactivo de construcción del conocimiento, que en la lectura se da entre la información del texto, que primero es visual, (sistema perceptivo visual) y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para desentrañar el mensaje escrito o para producirlos (Ferreiro, E. 1997). Y la necesidad de que se posibiliten estas prácticas en las instituciones educativas en cuanto leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, y donde interpretar y producir textos sean derechos. (Lemer, 2001, citado en Fusca, 2012)

2.3) Alfabetización multimodal. Ampliando los recursos de producción semiótica.

En este apartado, definiremos a que refiere el concepto multimodal, y a que apunta su enseñanza desde la alfabetización, donde podremos conocer qué procesos intervienen dentro de este posicionamiento de la enseñanza. Definir dicha postura, posibilitará comprenderla y delimitar su puesta en práctica dentro de la praxis escolar. A su vez, poder escindirlo del enfoque monomodal, ya que aporta un reconocimiento al valor semiótico de los diferentes modos combinados para la construcción de significados, incluidos el habla y la escritura. Manghi Haquin, Lagos Araya, Pizarro Barrios. (2016)

La alfabetización multimodal⁴, o múltiple tiene que ver con “la comunicación en un sentido más amplio, es decir se pone principal énfasis en todos los recursos que contribuyen al significado en una interacción, habilitando un uso comunicativo eficaz de los mismos”. (Manghi Haquin, et al. 2016). Cuando nos comunicamos no hay un sólo modo o recurso operando en esa comunicación, sino que hay múltiples modos que convergen para contribuir al significado. Es habitual que sí miramos gente que se está comunicando, lo hacemos poniendo énfasis en lo que sucede en el lenguaje oral o escrito, es esta mirada exclusivamente monomodal. (Manghi, D. 2016, septiembre 29) Pero la acción de la comunicación contiene otros recursos tales como la intensidad, la velocidad, los gestos que acompañan, la expresión facial, y es todo eso lo que ayuda a significar lo que se está intentando transmitir. Toda comunicación es y ha sido multimodal, sólo que no siempre se conciben todos los recursos que también contribuyen a la significación. Manghi, Haquin D. (2016, septiembre 29)

⁴ Dicho concepto fue introducido por The New London Group (1996), conformado por diez académicos centrados en el estudio de la pedagogía y en cómo la alfabetización sufre cambios dinámicos causados por la globalización, la tecnología y el aumento de la diversidad social y cultural. Los investigadores observaron cómo estos cambios afectan tanto el aprendizaje como a la enseñanza y el quehacer pedagógico. Dominique Manghi Haquin; et. Al (2016)

Desde este enfoque se plantea la importancia de que se amplíe la forma de mirar la comunicación y representación de significados, superando dos mitos arraigados en nuestra cultura en general y en los contextos educativos en particular. (Manghi Haquin, D. et al, 2016). El lenguaje verbal es uno entre muchos otros modos que intervienen de forma interrelacionada en las interacciones y la cognición humanas. Esto resulta tanto más evidente en nuestro mundo actual, en el que la variedad, cantidad y multidireccionalidad de la información circula a través de múltiples modos y medios, sin lugar a dudas influye en las formas de comunicar de cada persona. (Pedrazzini, A. Vazquez L., y Scheuer, N. 2020)

Cómo se cita a Cope y Kalantzis, 2009 en Pedrazzini, et al (2020) “la habilidad representacional y comunicativa de cada persona varía según el recurso, puede ser a través de la oralidad, la escritura, la imagen, la espacialidad, la sonoridad, la gestualidad, etc. (Por lo que una pedagogía que se restrinja de forma artificial a un único modo favorecerá las trayectorias de ciertos tipos de aprendices por sobre las de otros”. (Pp. 13)

Cabe destacar que, el aprendizaje tiene una naturaleza semiótica, por lo que no hay aprendizaje si no hay creación de significados. Kress (2010). Es decir, la semiosis no ocurre exclusivamente de manera monomodal a través de lo lingüístico, sino que el habla y la escritura son otros modos semióticos que los aprendices encuentran en sus prácticas comunicativas (Kress & van Leeuwen, 2001, en Pedrazzini, A. et al. (2020). No se pretende que se corra del todo, sino que se los considera como un recurso más dentro de la amplia gama de recursos que se tienen. Se profundiza, así, la concepción tradicional de alfabetización hacia una alfabetización semiótica (Manghi Haquin, D. 2013).

La alfabetización semiótica incluye dos aspectos: aprender las convenciones de los distintos sistemas semióticos, así como aprender a construir significados a partir de ensamblajes de diferentes modos que confluyen en un mismo evento comunicativo, es decir, textos multimodales (Unsworth, 2001, citado en Pedrazzini, A. et al, 2020).

Un texto multimodal se crea con la combinación de: imagen, sonido (incluyendo el habla y la música), el gesto y el movimiento, y la escritura o impresión, ya sea comunicada a través de un papel o de una pantalla, reuniones cara a cara, el espacio donde se desempeña. González García, J. (2013). Es decir, para favorecer la producción semiótica, el proceso de enseñanza debe posibilitar que se produzca en forma simultánea más de un modo semiótico alternativo a la producción de significados, para que la resignificación de dichos recursos profundice el potencial cognitivo y comunicativo, y principalmente sea transformador de la subjetividad, el conocimiento y la participación social. Pedrazzini, A. et al. (2020).

Por medios semióticos se entienden a múltiples instrumentos que se utilizan dentro de los procesos de mediación en la enseñanza, instrumentos tales como esquemas, fotos, caricaturas, mapas, junto con la escritura y otros recursos semióticos, nos indica que las prácticas de lectura de los estudiantes se encuentran bajo nuevas demandas. (Unsworth, 2006, en Mangui, D, et al (2013). Desde esta perspectiva “cualquier texto que incluya más de un recurso para significar (fórmulas, fotografías, dibujos, mapas, lengua escrita, etc.) puede ser definido como un texto multimodal” (Kress y Van Leeuwen, 2001 citado en Manghi Haquin, D. et al 2016).

Los modos semióticos son considerados por Vygotsky (1995) “como tecnologías, herramientas que conforman una representación externa de las formas de pensar el mundo en una cultura. De esta manera, comprender las prácticas semióticas de una cultura, equivale a estudiar la construcción de la forma cultural de representar y comunicar el mundo del ser humano “(en Manghi, 2011). El desarrollo del ser humano, cuya esencia es semiótica, depende del aprendizaje de dichas prácticas de creación de significado lo que pone en un lugar central la noción de alfabetización, definición amplia, social y cultural que otros han acuñado como literacy, letramientos, cultura letrada o literalidad (Cassany, 2006 citado en Manghi Haquin; et. Al (2013)

En la educación inicial, la alfabetización en sentido amplio supone enseñar a leer el mundo, con una intervención docente intencional, donde entran en juego

los sistemas de representación como herramientas que contribuyen en dicha lectura. El mundo se ofrece a las infancias para ser mirado, explorado, balbuceado a la vez que se muestran y ensayan modos de registro para inscribir la travesía de describir el mundo desde el jardín. (Candía, M. 2022).

Para Martí, (2003) “Al incorporar los sistemas representación, la mente se transforma y se convierte en mente cultural, o sea, en una mente letrada, numérica, gráfica y hasta tecnológica”. (Citado en Candía M., 2022 Pp 463).

Es decir, tiene que ver con hacer y pensar en sí los niños y las niñas se convierte en geógrafos cuando registran recorridos (mapas), en matemática cuando hacen notaciones numéricas, en biólogos cuando realizan ilustraciones científicas. (Candía, M. 2022). Dentro de este enfoque, se concibe que cada niño y cada niña desde temprana edad dispongan y explore sus recursos, para formular sus propias palabras e imágenes, y proyectos, a su vez acceder también a los que otros expresan. Ya que los aspectos culturales derivados del entorno cercano del niño influyen sus ideas acerca de las prácticas semióticas. Vygotsky (1986) en Teubal, E. & Guberman, A. (2014). Existen conceptos que son muy abstractos de poder percibir con sólo un recurso como los sentidos y que necesita ser representado metafóricamente, por ejemplo, el calendario sea semanal, mensual y anual, ya que “los recuadros del calendario posibilitan la rotulación de unidades convencionales del tiempo representadas” (Teubal & Guberman, 2014, Pp 203).

A través de la experiencia escolar y social, el aprendiz construye conocimientos, elaborando sus propias conclusiones respecto de cómo se representa y comunica en su comunidad (Kress, 2010 en Manghui Haquin, D.et al 2016).

A su vez, como enuncio Freire, P. (2005) “la alfabetización es pensada como empoderamiento” citado en Teubal & Guberman (2014). En tanto y en cuanto “posibilita a la construcción de la palabra como voz autorizada, extendida a un plano semiótico que posibilita a los niños y las niñas a ser protagonistas o autores de sus aprendizajes, para poder inscribir sus huellas y trazos de sus

autorías. Alfabetizar en la diversidad y complementariedad de lenguajes gráficos para que cada infancia disponga y explore recursos y formular sus propias palabras”. (Candía, M. 2022). Las infancias pueden transformarse en protagonistas al utilizar el recurso o instrumento que le sea más significativo a su comprensión y su comunicación. Generar habilidades de pensamiento, fomentar aprendizaje, estimular la capacidad de preguntar. (González García, J. 2013).

Unidad 3: Marco Legal sobre la Alfabetización inicial.

“En lugar de preguntarnos
si debemos o no debemos enseñar,
hay que preocuparse por dar a los niños
ocasiones de Aprender.
(Ferreiro E, 1997).

En este capítulo, explicitaremos el marco legal que sustenta actualmente la enseñanza de la alfabetización y sus implicancias. Partiremos de la premisa enunciada por Emilia Ferreiro (2001): La alfabetización no es un lujo, ni una obligación, es un derecho”. (Pp 7).

3.1) Alfabetización como derecho.

Esto, nos lleva a afirmar que la alfabetización comprende el primer paso y el necesario para participar de la construcción ciudadana, ya que su acceso dotará a las comunidades de los medios necesarios para la participación en las decisiones que conciernen a su existencia y a su futuro, en una sociedad democrática. (Rivero, N/D).

A su vez, la alfabetización favorece a la emancipación de las comunidades, en tanto su acceso posibilita el acceso a los otros derechos. Como enuncia José Rivero (N/D) es un activo crucial para vencer la pobreza, mejorar la salud y enfrentarse a los abusos respecto al conjunto de derechos humanos. (Pp 6).

Ahora bien, es un derecho en tanto y en cuanto se efectivice y garantice, tomando verdadera conciencia de lo que significa. El mismo representa el ejercicio de la ciudadanía, por el contrario, su no acceso provoca una condición de desigualdad y marginación social. (Guevara R. y Guzmán M., 2010) Y para que se ejecute, y lleve a cabo se espera que la alfabetización se piense, se diagrame, se planifique y fundamente como política pública. (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2022) Puesto que, disminuye las distancias entre las distintas clases sociales, y los países o naciones con más recursos. Es una única herramienta efectiva para tener acceso y procurar información, para crear

conocimientos y, fundamentalmente, ser la base para la adquisición de nuevas habilidades para la vida. Rivero, J. (N/D)

Por lo tanto, concebirla como un derecho implica un posicionamiento, mientras que se efectivice y garantice, tomando verdadera conciencia sobre lo que significa que sea un derecho.

3.2: Marco legal actual sobre alfabetización. Ley Nacional de educación n° 26206.

En Argentina, en el año 2006 se promulgó la “Ley Nacional de Educación 26206”, con el fin principal de recuperar la educación para la construcción de una sociedad más justa (Argentina.gob.ar, 2023) Asimismo, se afirma en el artículo 3 que “ la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación”. (Argentina.gob.ar, 2023). Encontramos en la misma, una concordancia a lo planteado anteriormente, puesto que se la considera con un marco específico de alcance social y su importancia en las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula como punto de vista de la equidad.

Cabe destacar que no encontramos ningún apartado específico que mencione a la alfabetización inicial propiamente, pero en el Artículo 20 inciso E de la ley, se esboza como objetivo principal del nivel inicial, el desarrollo de la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura. (Ley 26206, 2006, pág. 3)

Por su parte, la Ley Nacional de Educación 26206, propone revalorizar la enseñanza dentro de la educación inicial y representa a la misma como un derecho y un instrumento para democratizar el acceso al conocimiento. Existe especial relación entre su implementación, el proceso de distribución social del conocimiento y la planificación de políticas públicas para la educación básica, por lo que no es un aprendizaje natural, sino que depende de las instituciones que asumen su enseñanza en las distintas sociedades. (Zamero, 2009).

Unidad 4: Abordaje curricular de la alfabetización inicial (nacional-provincial e institucional)

“Por eso es mucho más importante
que los contenidos pensados,
es el espacio que posibilita hacer pensables
un determinado contenido”.

(Fernández, A.2002)

En este capítulo se expondrán los documentos curriculares vigentes para la enseñanza de la alfabetización, los cuales orientan la tarea pedagógica, legitimando y aportando el sustento normativo necesario para el planteo de contenidos y tópicos propios del nivel. (Horizontes musicales. 2021. Pp16)

A nivel nacional encontramos a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004), los cuales siguen siendo los únicos documentos oficiales vigentes, puesto que la provincia de Santa Fe no posee diseño curricular propio. Dichos documentos fueron realizados en el año 2004 y reeditados en el año 2011, con el objetivo de “construir y rescatar la función de la escuela pública, para que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”. (Nap, 2004, Pág. 9). En los mismos, se pretende generar situaciones que posibiliten a los niños y niñas del territorio nacional argentino, las mismas oportunidades.

“Los NAP plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo tal como el que queremos”. Pp. 1. Alberto E. Sileoni (2004).

Cabe destacar que el NAP (2004):

Tiene la intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos. Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del

trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento, colectivos; que incorporen la experiencia, los saberes y deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político. (Pp 9).

En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) encontramos entre los objetivos de la enseñanza en la educación inicial:

Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.

Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales, rurales y urbanos. (Pp 15)

Ahora bien, dentro del documento N.A.P. (2004) se establece que “en las escuelas se ofrezcan situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

- La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe.
- La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras).
- La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro.
- La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela.

- La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc.
- La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente.
- La iniciación en la apreciación de la literatura. (Pp 19)

A su vez, se cuenta con otros documentos que lo complementan, denominado “Núcleo de Aprendizaje Prioritarios. Los cuadernos para el aula”, que según se enuncia en Núcleo de Aprendizaje Prioritario: Serie de Cuadernos para el aula Vol. 1. Nivel inicial: narraciones y biblioteca. (2006):

Tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que chicos y chicas puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos. (Pp 12).

Ahora bien, en los documentos: cuadernos para el aula, en el vol. 1 “Nivel Inicial: Narración y biblioteca” (2006), se esboza un itinerario que “busca propiciar la construcción de una actitud lectora” (Pp 14). En la cual se sugieren propuestas considerando siempre la escucha y el disfrute de las distintas obras literarias presentes en el espacio de enseñanza. Tal como se enuncia en el documento se trata de una propuesta que despierta el deseo de habilitar tiempos exclusivos y espacios íntimos destinados a la lectura y a la narración, dentro y fuera de la sala, ya que está demostrado que esos aprendizajes son parte fundamental en los procesos de alfabetización y que, por lo tanto, brindan oportunidades en las futuras trayectorias escolares. (Núcleo de Aprendizaje Prioritario: Serie de Cuadernos para el aula Vol. 1. Nivel inicial: narraciones y biblioteca. 2006).

En efecto, dicha documentación estaría vinculada a un enfoque más integral de la enseñanza en la alfabetización inicial, puesto que la inclusión de otros recursos con diferentes formatos (enciclopedias, textos literarios, periodísticos, etc.), la contextualización de las propuestas y el abordaje transversal del mismo ratificarían a que se realice dicha afirmación. Aunque entre las diversas propuestas y recursos no se incluirían a los medios multimodales, sino que quedarían dicha afirmación sólo con medios monomodales, o sea centrada en la lectura y la escritura.

Tal y como se establece en Pensar la alfabetización inicial en los nuevos formatos, (<https://campuseducativo.santafe.edu.ar>, 25 de agosto del 2020):

La educación inicial aborda y construye un curriculum asociado a la calidad educativa que favorece el desarrollo integral de las primeras infancias con una pedagogía anclada en derechos que el nivel deberá garantizar con una justicia curricular. Asimismo, sustenta una educación que posibilita nuevos escenarios, nuevas condiciones, nuevos formatos que nos alientan a pensar en nuevas posibilidades y alternativas de las formas que puedan asumir la pedagogía escolar, en la que la ternura del cuidado y la protección, vertebran la construcción de espacios contenedores acogedores, para el disfrute, la interacción con el otro, con objetos y lenguajes diversos. (25/08/20).

En lo que respecta a la documentación institucional, se cuenta con tres documentaciones que hacen a la institución, la representan, direccionan y orientan su labor. Por un lado, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual explicita valores, pautas de conducta, actitudes que todos los miembros de la comunidad escolar asumen conscientemente, consensuando la necesidad de trabajar para realizarlo.

Según Monereo Font, C. & Solé Gallart, I. (1996).

En su elaboración, seguimiento y valoración, pueden y han de participar todos los miembros de la Comunidad Educativa independientemente del estamento al que estén adscritos. Se trata de buscar la intersubjetividad a partir de la subjetividad individual. El diseño y realización del currículo, entendido como la planificación, proceso y evaluación de las experiencias de aprendizaje, permite definir explícitamente la acción didáctica y las actuaciones organizativas que le acompañan. (S/n)

En él se consignan los lineamientos sobre la alfabetización, puesto que entre sus componentes o aspectos se encuentra la propuesta pedagógica y los criterios comunes de acción pedagógica expresados en el currículo y en su desarrollo.

Por el otro, tenemos el Proyecto curricular institucional (PCI), en el cual se ordenan las experiencias que han de permitir la potenciación de determinados valores de la institución educativa. Dicho documento establece a nivel educativo, y se realiza por los docentes en conjunto para programar la concreción educativa.

En este sentido, ambos documentos El PEI y PCI, exigen el establecimiento de ciertos procedimientos o métodos de actuar que posibilitan la realización operativa de sus propuestas. Según Monereo Font, & Solé Gallart, I. (1996)

Surge así el Proyecto Áulico (PA) como un elemento normalizador que regula el régimen de una institución y que va a posibilitar la aplicación en la práctica del PEI y el PCI por medio de la formalización de la estructura del Centro y del establecimiento de reglas, preceptos e instrucciones a través

de las cuales se ordena la convivencia del colectivo. (Monereo Font, C. & Solé Gallart, I.1996). En este documento, los docentes explicitarán su praxis.

Unidad 5: La mirada psicopedagógica en la alfabetización inicial

“una diferencia entre la mirada psicopedagógica y pedagógica tiene que ver con hacer pensables los contenidos, en cuanto la pedagogía atiende a la interrelación entre los contenidos.

(Fernández, A., 2002)

En este capítulo se desarrollan conceptos que posibilitan pensar la alfabetización tomando del posicionamiento de la psicopedagogía clínica, la mirada en cuanto a la singularidad del grupo consultante, el sentido particular que toman sus características, las circunstancias de la historia y su ubicación en el mundo sociocultural. (Marina Müller, 2020, pág. 19)

En primer lugar, se considera importante definir a la disciplina y su abordaje, para pensarla en su complejidad y con los distintos atravesamientos que se le imponen desde el entorno al cual pertenecen.

Al respecto Silvia Baeza (2015) plantea:

La importancia de repensar constantemente la teoría que forma parte del marco referencial del psicopedagogo/a, como también las prácticas que se llevan a cabo en contextos y subjetividades en constante cambio. Requiere una nueva visión de la realidad en general y de la psicopedagogía en particular. Una nueva forma de mirar, entender, contextualizar, analizar, sintetizar y evaluar. (Pp. 145)

Esta disciplina se va construyendo y actualizando en torno a los distintos escenarios y modalidades que se le aproximan. Requiere ser conceptualizada desde el paradigma de la complejidad en tanto, implica multiplicidad de acciones, de interacciones y retroacciones, en la que se instala hoy el proceso de conocimiento y por ende la educación y el aprendizaje. Por ello Baeza, S. (2011)

plantea que “la complejidad no es una meta a la que arribar sino una forma de abordaje, un estilo cognitivo, un proyecto vigente”. (S/n)

La psicopedagogía es una disciplina que estudia el aprendizaje humano, es decir se ocupa de las características del aprendizaje y como el mismo varía según los condicionamientos que incidan en él. En este caso, se aborda a la enseñanza y que estrategias se utilizan para facilitar el aprendizaje de la alfabetización, en un contexto de aprendizaje sistemático, grupal y en el ámbito de un espacio de educación formal.

En palabras de Müller (2020) “el aprendizaje sistemático ocupa la primera posibilidad de desenvolvimiento de la cultura letrada y en el inacabable descubrimiento paulatino del saber científico, técnico y artístico.” (Müller, 2020, pp136)

En cuanto al aprendizaje específicamente, tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre subjetivo por el cual el ser humano adquiere un sentido. Mediante el aprendizaje y el conocimiento los seres humanos se incorporan al mundo cultural con una participación activa, y así construye en su interioridad el universo de representaciones simbólicas, que por otra parte lo trascienden. (Müller, 2020, Pp 17).

El aprendizaje es un proceso y una construcción que se produce en sujetos con conocimientos previos y sus atribuciones de sentido, multiplicando sus estructuras espaciotemporales y simbólicas para la creación de un contexto interior en el cual se enlazan significativamente los signos, con las vivencias y las operaciones del pensamiento. (Müller, 2020). Dentro de dicho proceso, es importante considerar a todas las personas que intervienen, ya sea de forma directa o indirecta, para promover aprendizajes saludables y operativos. (Müller 2020 Pp 250.) Cabe destacar que la concepción de aprendizaje que se tenga va a incidir en la posición del psicopedagogo/a, como instrumento para su abordaje, modalidad de intervención, resultados y decisiones a tomar (Filidoro, 2009, Pp 15).

5.1) Alfabetización:

Encontramos distintas definiciones de alfabetización desarrolladas por psicopedagogos especialistas en la temática, entre las cuales hay algunas que las conceptualizan separando lectura de escritura. Dichas definiciones son acercadas a fin de agregar algunas reflexiones que posibilitan a la disciplina a seguir desplegándose en su hacer diario.

Marina Müller (2020) plantea que la lectura y la escritura son estructuras simbólicas complejas, para ser aprendidas son aprehendidas, recreadas, imaginadas simbólicamente en un lento proceso constructivo personal y grupal. Pp 136. Al mismo tiempo, le otorga un lugar central a la enseñanza sistematizada en su tarea por posibilitar el acceso a la lectura y la escritura, ya que estos procesos facilitan el desenvolvimiento de la cultura letrada, en el inalcanzable descubrimiento paulatino del saber científico, técnico, artístico. (Pp 136).

Por su parte, la psicopedagoga Carmen Fusca (2012) resalta “la función de la escritura como actividad cognitiva compleja, en la cual intervienen más de una actividad perceptivo- motora, abstracciones, actividades organizadoras del pensamiento, y como “medio” para cumplir un propósito, que es la más frecuente en la vida social”. Pp15. Además, y por consiguiente escribir no se limita a saber las letras y combinarlas, sino que implica producir textos para destinatarios con quienes podamos comunicarnos ya sea para pedir, informar, convencer, transmitir. Aunque también, implica escribir para uno mismo para conservar datos, para organizar, y reorganizar lo que se sabe sobre un tema determinado. (Fusca C, 2012, Pp19).

A su vez, la autora mencionada presenta a la lectura como un proceso complejo en el cual interactúan el pensamiento y el lenguaje. En este proceso, el lector construye el sentido, es decir va realizando anticipaciones acerca del contenido del texto a partir de sus conocimientos y recursos, es un proceso de interacción entre texto y lector. (Fusca, C. 2012, Pp 22) La autora considera importante tener en cuenta las lecturas no convencionales de los niños y las niñas, ya que presentan diversas interpretaciones de los textos que los rodean, no siendo

pasivos a los mismos, sino por el contrario sobre los que realizan una importante actividad cognitiva. Pp 31

Bustos, Y, et al (2023) reflexionan sobre lo fundamental de preservar el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales y que los niños puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores como ciudadanos de la cultura escrita. (Pp 25). Es necesario poder mirar más allá de saber leer y escribir; incluyendo las prácticas que corresponden a la cultura y que posibilitan a comunicarse en la sociedad actual.

Referido a ello, la psicopedagoga Silvia Baeza (2011), invita a que se consideren dentro de la alfabetización a los nuevos aprendizajes, tanto en relación con lo que denominaremos nuevas infancias y principalmente por el impacto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje, en la familia y en la escuela (Baeza, 2011). Según la autora, el concepto de alfabetización se fue ampliando⁵ por lo que es necesario replantear el concepto tradicional de alfabetización y considerar las demandas de la sociedad actual y las competencias necesarias. (Baeza, S. 2012).

En este sentido, es necesario dentro de la psicopedagogía considerar a la alfabetización como un proceso de aprendizaje permanente y progresivo, personal y social, que dura y se perfecciona a lo largo de la vida de un sujeto. “Lo cual implica una tarea de mediación cultural e inclusión social”. (Bustos, Y, et al, 2023) Es decir que a través del proceso de alfabetización se promueve el conocimiento no solo de un sistema o código de letras, sino de realidades que acompañan y forman parte de cada sujeto. Ya que, la alfabetización es un proceso de aprendizaje inacabado, permanente y transversal en la vida de los sujetos. Bustos, Y, et al (2023).

⁵ Entre estas alfabetizaciones estarían: **La Alfabetización tecnológica, informacional, global, responsable, Emocional.** (Baeza 2011)

5.2) Aprendizaje con sentidos y aprendizajes saludables.

En este apartado se aborda la concepción de aprendizajes con sentidos y de aprendizajes saludables.

El aprendizaje con sentido tiene que ver con el desarrollo de competencias reflexivas; la oportunidad para poner en cuestión “lo instituido, para que los niños y niñas se enriquezcan psíquicamente y se reposicionen personal y socialmente”. (Schlemenson, S. 1996, Pp 66).

Se presenta como una oportunidad única para las instituciones educativas, para insertar a los sujetos en el mundo de la cultura; y también en lo simbólico, el mundo pre subjetivo, por el cual el ser humano adquiere sentidos. (Müller, 2020, Pp 17).

Tal y como explicita Schlemenson, (1996):

Encontrar los múltiples sentidos a los aprendizajes es reconocer que éste no se circunscribe a la construcción acumulativa de conocimientos, ya que aprender es mucho más que saber. Tiene que ver con una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse. (Pp 11).

Cabe destacar que, “participar de experiencias significativas, placenteras aflora sentimientos, promuevan actitudes, y operaciones del pensamiento, y la imaginación tanto para aprendizajes actuales como para aprendizajes futuros”. (Müller, 2020, Pp 127).

Es fundamental considerar que todo acto que ocurra en las instituciones educativas tiene especial incidencia en los sujetos, y es necesario fortalecerlos para que se garanticen aprendizajes relevantes y significativos. (Müller, 2020) Es decir, que sean aprendizajes desde donde los sujetos conozcan la realidad y la transformen. Para Schlemenson, S (1996) “la escuela es el lugar en el que se transmite el capital cultural existente, al tiempo que se ofrece la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión. (Pp 66).

Si bien, no todos acceden al aprendizaje del mismo modo, ni participan con el mismo interés, cada sujeto, cada niño y cada niña presenta multiplicidad de formas de construir los aprendizajes y; las instituciones educativas deben encontrar cómo potenciarlos y jerarquizarlos, La diversidad de sentidos hace que la aventura no sea la misma para todos. (Schlemenson, S. 1996).

En lo que respecta a los aprendizajes saludables refiere al proceso donde se ponen en acción las diferentes dimensiones que intervienen y se enlazan en el sujeto, su red de relaciones, códigos culturales y el lenguaje. Dicho proceso deviene dentro de un trascurso temporal, y un lugar, un espacio psicológico, familiar, ecológico, emocional. (Müller, M. 2020, Pp 17). Por ello, considerar y promover un el fortalecimiento de los mismos otorgará y beneficiará al sujeto en el desarrollo de recursos simbólicos, y en su práctica diaria, para el fortalecimiento de su singularidad.

Para promover dicho aprendizaje, se entiende considerar los siguientes aspectos. En primer lugar, considerar los saberes previos y experiencias personales de cada niño y niña, ya que es donde se asentarán las nuevas construcciones aprendidas. Enriquecerlas a partir de diversos recursos que logren estimular los sentidos y la potencia de cada uno. “Es indispensable contar con un clima propicio para la exploración, la confianza en sí mismos, el intercambio, la colaboración y el juego”. (Fusca, C. 2012, Pp 58). En segundo lugar, que los aprendizajes puedan utilizarse en múltiples situaciones, que sirvan para fortalecer su labor diaria, sean más eficaces. Es decir no sólo con la presencia sino con la posibilidad de producir e interpretar la realidad en que está inmerso. Se destaca, participar activamente de propuestas que posibiliten al sujeto el contacto con todo tipo de materiales utilizados en la realidad cotidiana y que formen parte de su cultura. Por lo cual, “los diferentes quehaceres se adquieren participando, poniéndolos en acción y no explicando a través de verbalizaciones”. (Fusca, C 2012, Pp 55) Y por último, adecuar la práctica para que se efectivice dicho aprendizaje. Es decir, la práctica reflexiva, permite enriquecer y garantizar los aprendizajes, recuperar los errores y aprovechar las oportunidades para lograr cualquier tipo de experiencia. (Müller, M. 2020, Pp 278).

ANTECEDENTES:

Se realizó una búsqueda de antecedentes vinculados al tema: “Una mirada psicopedagógica sobre los enfoques de Alfabetización en el nivel inicial de los docentes de un jardín de zona sur, de la ciudad de Rosario en el año 2023”, la cual se estudiarán en esta tesina.

En un primer momento y para la escritura del proyecto, se indagó en distintos buscadores utilizando las palabras claves: alfabetización, lectura, escritura, educación inicial, alfabetización multimodal. Las mismas se realizaron en los distintos buscadores académicos tales como: Rodalyc, Scielo, Google académico, Dialnet y también en el buscador de biblioteca de la Universidad del Gran Rosario y Universidad de la Rioja.

Transcurrido el tiempo entre el proyecto y la escritura de la tesina se volvieron a consultar las fuentes enunciadas para realizar una nueva búsqueda, encontrando investigaciones que se sumaron a los antecedentes anteriormente planteados. A su vez, se revisaron los antecedentes realizados en el proyecto con el fin de especificar la búsqueda.

La organización de los antecedentes está centralizada dentro de las siguientes categorías: *alfabetización, lectura, escritura, educación inicial*. Puesto que “el objeto de estudio ya ha sido abordado por diferentes disciplinas, y es pertinente la inclusión del conocimiento producido en ellas”. (Abramovich et al, 2012 Pp 83).

En lo que respecta a la alfabetización multimodal, no se incorporaron investigaciones, ya que las encontradas no corresponden con el nivel de enseñanza estudiado. A su vez, dichas investigaciones son de tipo bibliográficas, por lo que no se consideraron pertinentes para ser incluidas en estos antecedentes, ya que “las investigaciones de campo en general, garantiza un mayor nivel de confianza para el conjunto de la información obtenida”. (Sabino, C. 1992, Pp 73).

Dentro de la categoría *Alfabetización: lectura y escritura*, se encontraron diversos estudios, entre los que se mencionaron en un primer momento los que fueron realizados en otros países, para luego dar lugar a los realizados dentro del territorio nacional argentino.

También se realiza una subdivisión puesto que algunas de las investigaciones están abocadas a estudiar sólo la lectura, otras sólo la escritura y otras ambas.

Barboza P., Francis Delhi (2002) llevaron a cabo un estudio de caso etnográfico cualitativo, denominado "*La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: concepción del docente*", publicado en la revista *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* de la Universidad de los Andes de Mérida en Venezuela, con el objetivo de conocer la concepción del docente sobre el proceso de enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización. (Pp 187). En los resultados de dichas entrevistas realizadas a los docentes, se logró conocer que prevalecen en la enseñanza concepciones bien diferenciadas, una que se sostiene a la enseñanza como una habilidad, denominada tradicional y, por otro lado, se parte del conocimiento que los alumnos tienen y se considera que saben leer cuando es capaz de construir el significado del texto, denominada concepción constructivista. (Pp 217). A su vez, las profesoras y asesoras de formación Barragán Vicaria y Medina Reyes (2008), presentaron un artículo en la Universidad de Almería, España, denominado: "*Las prácticas de la lectura y escritura en Educación infantil*" donde se propusieron determinar la naturaleza de la relación entre los conocimientos previos que los niños y niñas poseen sobre la lengua escrita antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura, la escritura y las prácticas pedagógicas en la escuela y en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura. (Pp 149). Dicha búsqueda se realizó a través de un cuestionario de treinta preguntas en una escala de Likert a docentes. Dejando algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura en la educación infantil, entre ellos el predominio de las prácticas situacionales, sobre las prácticas multidimensionales (Pp 162), así como también se ha podido observar la diferencia de prácticas entre etapas educativas, en dos niveles consecutivos, Educación Infantil de cinco años y primer nivel de Educación Primaria. (Pp 162).

Por otra parte, se encontraron investigaciones que refieren específicamente a la escritura, como Rodríguez Martín, I. (2017) en Salamanca España, denominada: *“Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo”*, para la revista *Perfiles Educativos de la IISUE-UNAM*, se propusieron indagar sobre las teorías que subyacen al planteamiento didáctico de los docentes, de forma que puedan establecerse derivaciones prácticas sobre la manera de afrontar este proceso educativo, y sobre la formación inicial y permanente del profesorado respecto a esta enseñanza. Los datos recabados fueron realizados a partir de cuestionarios a docentes, permitiendo de esta investigación detectar las creencias desde las cuales los docentes parecen asentar sus prácticas, entre ellas: la edad clave para iniciar el proceso de enseñanza (5 años), una sobrevaloración de la enseñanza del código escrito por encima de otras tareas, la comprensión y aspectos funcionales como la no utilización de libros de texto en la enseñanza.(Pp 18).

En cuanto a los aportes realizados en Argentina, los trabajos de campo se hicieron en la Patagonia Argentina, aunque sus publicaciones son para Chile. Dentro de las mismas, se destacan los aportes para la categoría escritura. Se encontró un estudio de caso, realizado en una ciudad de la Argentina por De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M.; Sola, G., Pozo, J. (2002), publicado en la Universidad Austral de Chile, bajo el título: *¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados*. Los objetivos de dicho estudio fueron conocer las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en diferentes entornos de la ciudad de Bariloche, centrándose en cómo los niños aprenden a escribir. En particular, se describieron y analizaron los supuestos sobre cómo los niños aprenden a escribir, qué hacen cuando aprenden, cómo los niños se dan cuenta de sus aprendizajes y cómo padres y maestros se dan cuenta de los aprendizajes de los niños. Dicha búsqueda la realizaron a partir de entrevistas individuales a padres y maestros. Con las respuestas aportadas se escribieron tres concepciones de aprendizaje y de enseñanza de la escritura, por un lado aprendizaje basado en la verificación de lo aprendido por parte del maestro y enseñanza basada en la

impresión de conocimientos; por el otro aprendizaje basado en la activación y conexión de los conocimientos previos y enseñanza basada en el encauzamiento y ampliación de los conocimientos previos, ambas concepciones son el resultante de los enunciados de los docentes, y por último un aprendizaje basado en la “natural” orientación de los niños hacia el aprendizaje y enseñanza basada en provisión de modelos y respuesta a demandas de los niños, la cual fue resultante de las enunciaciones de los padres. Se plantea que la primera concepción se vincula con una teoría directa o de la copia de la mente del aprendiz, en tanto las otras dos serían versiones de una teoría interpretativa de la mente. (Pp 8)

En lo que respecta a la categoría nivel inicial, se encontraron investigaciones correspondientes a la educación inicial y la alfabetización, una de ellas se enfocó en el estudio específico de la lectura en dicho nivel, y la otra en la escritura. López, A. (2012) en su Tesis de Magíster en Escritura y Alfabetización, de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina con el título de *“Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios”*, buscó conocer cuáles y cómo son las prácticas de lectura en las situaciones didácticas que se desarrollan con niñas/niños en los grupos de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios (CEC) y analizar las diferencias y/o similitudes con el Jardín de Infantes. (Pp 24). A partir de entrevistas realizadas a docentes y un directivo, pudo reflexionar como resultado que la concepción de lectura que sostienen los docentes estaría anclada en el conocimiento de las letras. Para poder leer, se deberían aprender como prerrequisito las letras. Además, este sería el principal contenido a enseñar, el cual se observó en situaciones didácticas y en las planificaciones analizadas. Luego se avanza en las sílabas, en las palabras sucesivamente. Este avance se daría en la escuela primaria, o cuando los niños tengan la edad suficiente (o estén maduros) para aprenderlo. (Pp 170).

Candia, R; Habichayn, A., & Urcola, D (2019), en su artículo *“El cuaderno en las secciones de 5 años del nivel inicial y su relación con los procesos de alfabetización”*, analizaron la/s función/es del cuaderno en las secciones de 5

años de la Educación Inicial vinculadas con las experiencias del lenguaje escrito y analizaron las valoraciones de los docentes respecto de la función del cuaderno y su relación con los procesos de alfabetización, en la ciudad de Rosario Argentina. Dicho artículo, publicado en la revista de Investigación Educativa, expresa que se recolectaron los datos a partir de entrevistas abiertas y el análisis de documentos de registro de los docentes. Los resultados demostraron una preeminencia del aprendizaje del código por sobre las dimensiones funcional y representacional de la escritura y la lectura. Se observaron con recurrencia situaciones de copia desvinculada de su sentido social y escasos eventos alfabetizadores en tanto prácticas sociales de escritura. Además, una fuerte presencia de actividades de aprestamiento, que aportan como supuesto que el aprendizaje de la "lectoescritura" se ve favorecida por la ejercitación de la coordinación audio visomotora, la lateralidad, las nociones temporo espaciales, entre otros. A su vez, en el uso del cuaderno, se observa una predominancia como preparación para el primer grado, y en menor medida como registro de las actividades que se realizan en el jardín evidenciando la tensión primarización - identidad propia del nivel. (Pp 16).

Por otro lado, Pola T. (2022) en su tesina para alcanzar el título de Lic. en Psicopedagogía para la Universidad del Gran Rosario, en Arequito Santa Fe Argentina, analizó las *concepciones sobre alfabetización inicial y su abordaje por parte de docentes del jardín maternal y de nivel inicial*, se realizaron entrevistas a los docentes de nivel inicial y observaciones en la sección de 2 años y en la sección de 5 años. Encontraron coincidencias en que el proceso de alfabetización comienza con el nacimiento, desde que el niño ingresa al lenguaje y es nombrado, destacando la importancia de la palabra y la mirada, con el ingreso del niño al mundo simbólico. (Pp 83). De similar manera, las docentes consideran que la alfabetización no culmina con el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que se trata de un hecho constante que implica la búsqueda de nuevas cosas para el enriquecimiento personal, siendo un eje transversal a todos los temas que se trabajan, la misma se encuentra presente "en todo lo que nos rodea". (Pp 84) En acuerdo con esto, hay coincidencias con respecto a que los niños y niñas se alfabetizan en todas las situaciones, no sólo en el jardín, sino

que "todo el tiempo" (Pp 84). Atendiendo a los procesos de lectura en la alfabetización inicial, algunas docentes conciben a la lectura como un proceso de decodificación, que requiere la asociación de las letras a sus sonidos, y otras docentes señalan la importancia de proveer a los niños y niñas información sobre los usos sociales de la lectura, es decir, para qué se lee. Se identificó que todas las docentes sugieren que los niños y niñas son capaces de leer cuando otorgan sentido, cuando pueden significar las imágenes o letras y "hacer que leen", aunque no estén leyendo de manera convencional (Pp 84)

Luego de una extensa búsqueda y a partir de la revisión de los antecedentes encontrados, se puede vislumbrar que la alfabetización es un objeto de estudio muy abordado desde múltiples disciplinas de las ciencias sociales y pedagógicas, tanto para su enseñanza como para su aprendizaje, aunque en los estudios existe una especial centralidad en los procesos de lectura y de escritura. Quedando un espacio sin investigar sobre la alfabetización multimodal, principalmente con trabajo de campo o específicamente dentro de la educación inicial.

Ante los antecedentes citados, se considera necesario focalizar sobre los enfoques actuales de alfabetización que subyacen en las prácticas de los docentes en sala de 5 años de la ciudad de Rosario, e indagar si los mismos abarcan y corresponden a aprendizajes con sentido y saludables. En este caso, se sentaría precedente, o se haría visible la alfabetización desde una mirada más amplia, con su variedad de recursos para la comunicación y la producción de recursos semánticos y simbólicos.

Cabe destacar que la presente investigación centrada las representaciones de los docentes, posibilitará ser fuente de información que contribuya a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Desde la psicopedagogía aportará a la producción de conocimientos en esta área en cuanto desde la mirada psicopedagógica se buscará comprender las representaciones y enfoques que subyacen en las prácticas de la enseñanza

de la alfabetización inicial y en qué medida éstas pueden contribuir a la adquisición de aprendizajes saludables y con sentido.

Aclaraciones sobre las diferencias con respecto al proyecto inicial.

Se destacan algunas modificaciones con respecto al proyecto presentado inicialmente.

En primer lugar, se realizaron modificaciones en el título el cual estaba muy escueto en el proyecto presentado. Esta imperiosa necesidad de modificarlo se debe a que el mismo “debe expresar la esencia de la idea o el tema que va a investigarse”. (Bernal Torres, año Pp 80), así como también se consideró el contexto dentro del cual se realizó ciudad, zona y año, lo cual no estaba explicitado en el título anterior. Ya que brinda las indicaciones sobre lo que se refiere o qué es lo que contiene la investigación. (Canales, 2004, Pp 134).

En segundo lugar, y por consiguiente se modificaron y ampliaron los objetivos. Las modificaciones se deben a que en un primer momento se buscó hacer un análisis del posicionamiento de los docentes sobre la alfabetización, lo cual implicaba examinar detalladamente la práctica docente y el posicionamiento que los sustenta. Luego, durante la revisión del proyecto, se modificó dicho objetivo por el de describir las prácticas de los docentes a fin de identificar los enfoques de alfabetización inicial que subyacen y discriminar aquellos que promueven aprendizajes saludables y con sentidos.

En lo que respecta al enfoque metodológico, se han modificado uno de los instrumentos de recolección de datos. Lo cual se debe al cambio en los objetivos, se descartó la observación no participante suplantándola por la revisión de documentos. Cabe destacar que, si bien la observación aporta una multiplicidad de datos de forma directa, suele condicionar el normal desarrollo de la jornada escolar y el accionar de sus protagonistas. Por consiguiente, se realizó una revisión exhaustiva de documentación docente para obtener la información necesaria al confrontar la misma con lo explicitando en las entrevistas.

Al ser una tesina cualitativa “los cambios y modificaciones tienen lugar a lo largo de todo el proceso de investigación”. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p.289).

Según dicho enfoque las fases del proceso investigativo no son lineales ni secuenciales, sino que pueden ir surgiendo modificaciones, gracias a su carácter flexible y abierto (Hernández Sampieri, et al., 2008). Es que, cuando se plantea el trabajo conceptual en dialéctica con el trabajo de campo, se puede decir que la flexibilidad teórica metodológica permite ir transformando al conocimiento (Achilli, 1992).

METODOLOGÍA:

Objetivos Generales:

- Describir las prácticas de docentes en la alfabetización inicial en sala de 5 años en el jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023.
- Identificar los enfoques de alfabetización inicial que promueven aprendizajes con sentido y saludables que se ponen en práctica en sala de 5 años del jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023.

Objetivo específico:

- Conocer cómo conciben y se instrumenta la lectura y la escritura en la sección de 5 años.
- Indagar cómo conciben y se instrumentan los medios semióticos en la sección de 5 años.
- Inferir a qué enfoque de la alfabetización adhieren los docentes y ponen práctica en el jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023.
- Determinar el posicionamiento docente frente a los enfoques de la alfabetización tradicional y multimodal.
- Establecer la relación entre el enfoque de alfabetización y el modo de abordaje en los aprendizajes saludables y con sentido.

Enfoque metodológico:

La siguiente investigación se encuadra dentro del enfoque cualitativo, el cual es definido por Hernández Sampieri (2010) “como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”. (Pp. 10). A su vez, este enfoque “intenta recuperar para el

análisis parte de la complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea”. (Sabino 1992.Pp 6). En este punto, se busca realizar una descripción de las prácticas de docentes en la alfabetización inicial en sala de 5 años en el jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023.

Es una investigación *naturalista*, porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianos. (Hernández Sampieri, et al 2010). Es decir, al describir las prácticas de los docentes en la alfabetización inicial en un jardín de infantes concreto.

También es *interpretativa*, porque intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen. (Hernández Sampieri et al 2010, Pp. 10). En este caso, identificar los enfoques de alfabetización inicial que se llevan a la práctica y discriminar aquellos que promueven aprendizajes con sentido y saludables.

Diseño y alcance de investigación:

Dicha investigación se desarrolla desde un diseño de campo, el cual se basa en datos obtenidos de la realidad. (Rodríguez Sabiote, 1996, Pp 5). Este tipo de diseño se caracteriza no sólo por la forma o actividades que se llevan a cabo, sino que también por el modo en cómo se abarcan los distintos canales y formas de la elaboración intelectual del conocimiento social. Es decir, presenta cierta flexibilidad, ya que obtiene un cuerpo teórico determinado y lo confronta con un recorte seleccionado de la práctica. (Guber, 2004, Pp 49).

Los alcances de dicha investigación son, por un lado exploratoria, ya “que busca aportar una visión general y aproximada de los objetos de estudio”. (Sabino, 1992, Pp 6). En este tipo de investigación el propósito es familiarizarse con determinada situación del problema a investigar (Canales, et al 1994). En este caso, conocer los enfoques de alfabetización que subyacen en las prácticas docentes, relacionado con los aprendizajes saludables y con sentido de la educación inicial, en zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023. Es decir, se obtiene información en un contexto particular. (Hernández Sampieri, et al 2010).

Por otro lado, tiene un alcance descriptivo. Al decir de Hernández Sampieri et al (2010) “Las investigaciones que se realizan en un campo de conocimiento específico pueden incluir diferentes alcances en las distintas etapas de su desarrollo. Es posible que una investigación se inicie como exploratoria, después puede ser descriptiva”. (Pp90).

De acuerdo con la profundidad de la información a obtener, es de tipo *descriptiva*, orientada a “especificar las propiedades, las características y aspectos importantes del fenómeno que se someterá a análisis” (Gómez, 2006), es decir que las variables de estudio se van a describir y analizar para establecer la relación entre el enfoque de alfabetización y el modo de abordaje en los aprendizajes saludables y con sentido.

Participantes:

El Muestreo se refiere al proceso utilizado para escoger y extraer una parte del universo o población de estudio con el fin de que represente al total. (Canales, et al 1994, Pp 109).

Para Hernández Sampieri et al. (2010) la muestra es el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos (p.384). La población seleccionada para esta investigación está integrada por 3 docentes que se desempeñan en la sección de cinco años en el turno de la mañana de un jardín de infantes estatal de la ciudad de Rosario.

Se destaca que, al abordar datos cualitativos, el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, ya que el interés no radica en generalizar los resultados del estudio a su población más amplia, sino que se busca en la indagación cualitativa de profundidad y calidad de información, no su cantidad o estandarización. (Hernández Sampieri, et al, 2010)

Para la selección de esta muestra (3 docentes y sus respectivas planificaciones) se trabajó desde un muestreo no probabilístico de tipo intencional, es decir no es aleatorio, sino que la selección de la muestra se realiza siguiendo algunos criterios identificados para los fines del estudio. (Canales, et al 1994). En un principio, se planteó como prioritario que la selección de los participantes

corresponda con su antigüedad dentro de la institución, por ello se había elegido como criterio su efectivización en el cargo. Luego, al asistir a la institución, se pudo comprobar que en las secciones de cinco, sólo una docente es titular con 17 años de antigüedad, y dos docentes suplentes desde julio.

Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
Enfoques de alfabetización de las prácticas docentes.	Conciencia fonológica	Decodificación Ejercitaciones, motricidad, Aprestamiento. Letras y sus sonidos.
	Enfoque constructivista.	Lecturas no convencionales. Escrituras espontáneas. Marcas escritas. Ambiente alfabetizador: escucha de lecturas voz alta. Escrituras colectivas Intentar leer utilizando datos contextuales.
	Enfoque multimodal	Textos multimodales: fotografías, dibujos, mapas, lengua escrita, etc.) Registrar recorridos Mapas. Calendarios (medios espaciales Rítmicos) Notaciones numéricas.
	Posicionamiento docente	Decisiones institucionales y provinciales. Acciones que se desarrollan en el aula.

Aprendizajes saludables y con sentido	Modo de abordaje	Proyectos áulicos
---	------------------	-------------------

Instrumentos de recolección de datos:

Carlos Sabino (1992) enuncia que “La forma del instrumento refiere al tipo de aproximación que establecemos con lo empírico, a las técnicas que utilizamos para esta tarea” (Pp 113). A su vez, según Canales, et al (1994) “Las técnicas se usan para recabar, analizar e interpretar los resultados, y en el uso que se hace de los conocimientos producidos”. (Pp 124) En este caso se usaron dos técnicas para la recolección de los datos.

Por un lado, entrevistas de profundidad, en la cual el investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle algún dato de interés a través de un diálogo asimétrico en donde una de las partes busca recoger información y la otra es fuente de esas informaciones (Behar Rivero, 2008).

En este instrumento se realizaron preguntas a las docentes de educación inicial, sección de 5 años, ya que es un medio principal para la obtención de datos, que refleja las perspectivas teóricas comunes a sus disciplinas. (Goetz & Lecompte, 1988). Cabe destacar que las entrevistas de profundidad son un instrumentos de recolección de datos de gran valor, a través del ida y vuelta propio de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998, en Hernández Sampieri et al, 2010) y que al momento de la comprobación de datos el entrevistador podrá utilizar las preguntas para buscar la información específica ya que según Best, (13) citado en Canales et al (1994) "es también posible buscar la misma información por distintos caminos en diversos estadios (momentos) de la entrevista", lográndose así una comprobación de la veracidad de las respuestas. (Pp 129.)

A su vez, se destaca que, para una investigación de calidad, se sugiere utilizar simultáneamente dos o más técnicas de recolección de información, con el propósito de contrastar y complementar los datos. (Bernal Torres. Pp 177).

Por otro lado, se realizó una observación documental donde se revisaron los planes anuales de dichas docentes entrevistadas. Esta técnica resulta indispensable para localizar información valiosa. (Hernández Sampieri, año, Pp 513). Puesto que dichos documentos aportan información o dan testimonio de una realidad o un acontecimiento. Bernal Torres (2006).

Procedimiento de la recolección de datos:

Antes de comenzar con las entrevistas realizadas para la recolección de datos, se efectuó una prueba piloto para terminar de ajustar los cambios necesarios en nuestro instrumento de recolección de datos. Dicha prueba piloto, se hizo con el fin hacer posibles correcciones, ya que según Sabino 1992:

“Es un trabajo muy cuidadoso de recolección, análisis e interpretación de datos que sólo puede hacerse después de una adecuada preparación. No se trata simplemente de entrevistar gente y recopilar sus opiniones, ni de interpretar libremente estos datos u otros que puedan quedar a disposición del investigador: el análisis cualitativo obliga, por el contrario, a controlar y hacer consciente la propia subjetividad, a evaluar las respuestas con detenimiento, a incorporar muchos conocimientos previos a la necesaria y compleja tarea de interpretación”. (Pp 113).

La misma se administró a una docente del nivel, pero que se desempeña en otra institución con una duración aproximada de 35 minutos.

Al finalizar esta prueba se le solicitó a la docente una devolución acerca del desarrollo de la entrevista, quien consideró las preguntas realizadas como claras y concisas. Pueden encontrarse en los Anexos de este trabajo las guías de preguntas utilizadas en las entrevistas.

Luego, de verificados los ajustes, se efectuaron las entrevistas en el espacio físico aportado por la institución, y en un ambiente de mucha calidez humana. Se administraron las mismas en forma individual y se solicitaron los resguardos éticos correspondientes. Cabe destacar que fueron realizadas en dos encuentros, puesto que los tiempos disponibles de las docentes no bastaron para finalizarlas en uno sólo.

Como plantea Rodríguez Sabiote (2003) las entrevistas fueron registradas mediante grabaciones y notas de campo. Posteriormente, se llevaron a cabo las transcripciones de dichas entrevistas. Luego, fueron sometidas a procesos de transformación mediante estrategias de elaboración conceptual.

Se destaca que los ejes de las mismas fueron:

Historia personal: en el mismo se buscó indagar acerca de la trayectoria laboral de la docente y tiempo transcurrido en el mismo cargo.

Formación específica: en este apartado se pretendía conocer sobre su formación académica.

Alfabetización inicial: específicamente sobre las concepciones de alfabetización inicial y escenas de su práctica docente. Cambios significativos en su labor docente en los últimos años.

Enfoques sobre alfabetización inicial: conocimiento específico sobre los enfoques de alfabetización, abordajes puntuales y modos de acción de dichos abordajes.

Modos de abordaje: conocimientos sobre las planificaciones y los documentos utilizados. Condiciones de egreso y objetivos a cumplir del grupo.

Por su parte, se tomaron registros fotográficos de las planificaciones docentes, carpetas de trabajo y se compartieron en archivos la planificación anual. La misma, es compartida por las secciones de 5 años que conforman dicha institución. Cabe destacar que la planificación anual, denominada en la institución como “puertos” fue construida en forma conjunta por las docentes y luego cada una realiza la adaptación a las estrategias didácticas consideradas para su grupo en particular.

RESULTADOS:

Este análisis de datos cualitativo, consiste en interpretar toda la información recolectada para la elaboración de datos a fines de lograr una mejor comprensión, y una exposición ordenada, buscando ponerlos en diálogo con el marco teórico y los antecedentes que guiaron esta investigación.

Con este procedimiento se posibilitó que el proceso de análisis de los datos sea dialéctico y, por lo tanto, flexible y abierto a diferentes relaciones y conceptos, apartándose de una estructura lineal (Gutiérrez, 1997, Pp.15, en Rodríguez Sabiote, 2003).

A raíz de lo explicitado, se concuerda con Gutiérrez (1997) quien plantea que “la estructura lineal ha sido fuertemente criticada ya que la investigación interpretativa está sujeta, por naturaleza, a una estructura circular y recurrente, en la que los análisis exigen volver de nuevo a los datos” (Pp. 15). Por lo cual, según Rodríguez Sabiote (2003) se trata de una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significados relevantes para el problema de investigación. (Pp 5).

Para su realización se consideraron las categorías de análisis antes desarrolladas, para las cuales se establecieron subcategorías para lograr así una mayor comprensión y posterior análisis de los datos.

En la tabla de categorización se exponen algunos aspectos recolectados de las entrevistadas, vinculadas a las categorías de análisis, historia personal y formación profesional.

Las otras categorías se analizan y confrontan con la información aportada en el marco teórico y los antecedentes, presentándose entre comillas y en letra cursiva, para resaltar sus respuestas y así el investigador pudo interpretar estas, en relación al marco teórico construido. Al mismo tiempo se trabaja con las planificaciones de las docentes entrevistadas, siendo estos documentos importantes a la hora de confrontar sus enunciados con sus documentos de trabajo diario.

Categoría	sub categoría	discurso 1	discurso 2	discurso 3	Interpretación
HISTORIA PERSONAL	Edad	33 años.	36 años	50 años	En relaciona la edad de las docentes son jóvenes en su mayoría.
	Ejercicio Docente	10 años	5 años	17 años	Las docentes entrevistadas transitaron su proceso de formación en distintos de estudio que implicaron diferentes Concepciones educativas. Esto se podrá observar más adelante en las respuestas relacionadas con las representaciones sobre la alfabetización similares.
	Situación de revista	Junio/julio.	Julio	Titular desde 2012.	Los acuerdos institucionales sobre las formas de abordar las propuestas de enseñanza apuntan a un proyecto Compartido por todas las docentes de sala de 5 años, pudiendo realizar

					ajustes mínimos de acuerdo a las necesidades del grupo particular. De esta manera los acuerdos institucionales no privilegian la participación de los docentes de mayor antigüedad sobre los que tienen menos. El nivel de participación en la propuesta es igual para todos.
FORMACIÓN ESPECÍFICA		<i>“Hice el plan nuevo en la docencia, así que tenía la materia de alfabetización inicial”.</i>	<i>“Nosotros en ese entonces hicimos seminarios”.</i>	<i>“Yo hice la carrera cuando se hace el cambio de los dos años y medio a cuatro. Me quedé e hice la parte de residencia en maternal e hice residencia común.”</i>	<i>“Si bien, difieren en los planes de estudio de las carreras y que el espacio de formación sea diferente para todas las docentes, se encontraron coincidencias en sus discursos sobre la alfabetización”</i>

		<p><i>“Soy docente de primaria también, me recibí a fin del año pasado”</i></p>	<p><i>“No. No realice nada”</i></p>	<p><i>“No. Sólo me quede con el profesorado. Intente empezar psicopedagogía pero no me daban los tiempos y era imposible pagarlo”</i></p>	
--	--	---	-------------------------------------	---	--

Alfabetización inicial:

Se identifica en el discurso de los docentes y los documentos, los postulados sobre la escritura y la lectura como formas de abordaje en la práctica diaria dentro de la educación inicial.

1- A) En cuanto a la escritura

Se plantean situaciones donde la copia directa se centraliza entre las propuestas de la jornada diaria.

D1: *“Son cosas muy específicas, porque la letra A se hace de una manera y no se hace de otra”*. Por su parte, para la D2: *“la única escritura que realizamos en la sala es el nombre”*, el mismo se da a través de la copia directa, y el deletreo de las letras. Se puede inferir que la D2 concibe a la escritura como: *“decodificar lo que uno quiere decir”*.

Las propuestas de escritura que se realizan responden a la escritura convencional y corresponden a un sólo tipo de letras, la letra mayúscula de imprenta.

D3: *“La convencional. Letra imprenta mayúscula”*.

Se adhiere en cuanto a este tipo de práctica a la interpretación de Candía et al (2019) que expresa al respecto “Se observaron con recurrencia situaciones de copia desvinculada de su sentido social y escasos eventos alfabetizadores en tanto prácticas sociales de escritura”.

Se trabaja la copia en tanto y en cuanto se consideran las escrituras de las docentes como las únicas válidas.

D1: *“prefirió escribir la palabra bicicleta entonces me pidió que se la escriba y a través del copiado fue copiando letra por letra y se siente más segura de esa manera”.*

D3: *“En realidad mucha escritura no damos de acuerdo al interés de ellos, lo que ellos quieran escribir y lo que ellos quieran dar. El mensaje que ellos quieran dar. En todo caso si alguno quiere dar un mensaje y no lo quiere escribir él, lo escribe la seño”.*

No se considera prioritaria la escritura, salvo la del nombre propio.

D2: *“en esta instancia del jardín no es tan prioritaria (la escritura), no es tan fundamental pero bueno sí el nombre, pero en otras cuestiones no”.*

No se trabaja con prácticas donde aparezcan las escrituras espontáneas en los niños y niñas.

En una situación donde un niño de su sección escribe de forma convencional:

D: *“los otros lo miran escribir y yo les digo ustedes también van a poder escribir el año que viene o dentro de unos meses, capaz que en unas semanas”.*

En vinculación con esto, Emilia Ferreiro (1997) manifiesta: *“los intentos de los niños por escribir eran considerados solamente como garabateo, como si la escritura debiera comenzar directamente con letras convencionales bien dibujadas. Todo lo que ocurría antes era simplemente considerado como intento de escribir y no como escritura real.”* (Pp 125)

A su vez, se pudo conocer que, dentro de las propuestas de enseñanza de la alfabetización inicial, y principalmente en la escritura **no es primordial realizar actividades de aprestamiento o de motricidad** específicamente, aunque sí se realizan propuestas vinculadas al uso de instrumentos para la escritura, los cuales se van incorporando de forma progresiva. Por ello, todas las entrevistadas

manifiestan que ejercitan **la motricidad** a partir del modelado con plastimasa, aunque se aborda principalmente a través del juego.

- D1: *“Juegan con la masa lo que a ellos les parece o lo que ellos pueden”, “la consigna era que tenían que hacer su nombre, entonces bueno empezaron a hacer rollitos, empezaron a aplastar”*
- D2: *“La plastimasa es lo que mayor se puede trabajar con la motricidad, porque ellos crean mucho, hasta pueden formar su nombre con la plastimasa y ahí se puede trabajar un montón de cuestiones que ellos no saben y que después se van a dar cuenta”.*
- D3: *“todo lo que son masas. Con todo tipo de masas”.*

A su vez, dos de ellas expresaron que plantean a los niños y niñas el **uso de útiles para la escritura de forma progresiva, de la más gruesa a la más fina**, porque ello favorecería el posterior desarrollo escolar.

- D2: *“Después bueno la presión de agarrar el lápiz. Yo trate de ir de lo más grueso a lo más finito.*
- D3: *“. Después yo desde casi fin de año de sala de cinco vamos probando los distintos tipos de crayones, los gruesos, los finitos, hasta llegar al lápiz y las pinturitas. Fibrones, fibras, fibras más finitas, y así voy hasta llegar hasta que tengan la presión del lápiz y las pinturitas.”*

En lo que respecta a **las escrituras colectivas podría pensarse que se realizan considerando plasmar en la hoja o afiche**. Aunque como se mencionó en el apartado anterior es **realizado por la docente o por quienes escriben convencionalmente**.

- D2 *“Por ejemplo yo ahora en un tiempo estamos tomando registros. Yo tomo registros en papel afiche o en el papel que sea y los pongo en el día con la rutina que vamos a hacer y bueno ellos después vienen y miran. Bueno y ahí se van apropiando de las palabras y de cosas y bueno a través de la rutina y establecer un orden. Y eso a ellos los incentiva mucho”.*

- D3 “Y yo ahora estaba tomando nota de lo que dijeron para armar un afiche con sus decires”.
- D1: “la vez pasada estuvimos trabajando adivinanzas entonces después de varios días escuchando distintas adivinanzas ellos armaron sus propias adivinanzas y yo las escribí en un papal afiche”.

Si bien, en el documento N° 1, la planificación de la clase, se apunta como objetivo a : “reconocer la función social y personal de la escritura de palabras. Escribir para...” no es trabajado realmente en la clase.

Fusca C, (2012) sostiene al respecto: “escribir no se limita a saber las letras y combinarlas, sino que implica producir textos para destinatarios con quienes podamos comunicarnos ya sea para pedir, informar, convencer, transmitir”. (Pp19).

En vinculación con **las marcas escritas**, se continúa afirmando que las únicas escrituras válidas serían las convencionales. Ferreiro (1997) critica esta posición en cuanto sostiene que:

“La escritura se concibe como un código de transcripción, por ende, su aprendizaje se realiza a través de la adquisición de una técnica como dentro de las prácticas de enseñanza, se pone el acento en el aprendizaje de las letras y sus sonidos.” (Ferreiro, E. 1997, Pp 16)

1. B) En cuanto a la lectura

Se pudo conocer que **se proporciona mucha importancia a la lectura** incluyéndolas prioritariamente en las propuestas diarias.

Concepción de Lectura:

- D3: “es lo más importante, es lo que te abre la puerta al mundo”
- D1: “es cuando alguien lee o sea para sí mismo como para los demás”,
- D2 “es un momento de placer de imaginación de creación de crear”.

Trabajo en clase

- D2: “yo la tengo en mi cronograma de los días es como algo que no puede faltar”.
- D3: “En mi práctica diaria trato de encontrar cuentos, leyendas, poesías que aborden el tema que voy a trabajar, como por ejemplo ahora estoy

trabajando las costumbres con la leyenda del mate. Vamos a tomar mates, después viste que te conté que trabajé todo María Elena Walsh. Sobre cada tema siempre hay un libro que te ayuda... Entonces, trato de buscar lecturas que tengan que ver con eso para abordar el nombre. Este año trabajé con ¿Quién le puso el nombre a la luna? Fuimos preguntando quien le puso el nombre a cada cosa y quien les puso el nombre a ellos, y arrancamos. Siempre trato de buscar algún libro que tenga que ver con el tema que trabajamos”.

Dicha situación se puede observar en sus documentos analizados, donde se abordan como objetivos “la escucha y el disfrute de narraciones orales y lecturas realizadas por la docente” Documento 1.

Y en documento N° 3: “Valorizar las leyendas como transmisoras de la cultura e historia de nuestro país”.

Si bien se le da mucha importancia a la lectura, la misma es solamente realizada por las docentes o se prioriza o da la oportunidad de lectura sólo a aquel estudiante que ya lo hace convencionalmente.

-D2: “El cuento por empezar a mí me gusta leerlo”, o por algún niño o niña de la sala que ya logra leer de forma convencional.

-D2: “Yo tengo un niño que está alfabetizado que puede leer y puede reflexionar sobre eso”.

-D3: “yo he tenido papás que no sabían leer y escribir o abuelos que tampoco sabían y te pedían que lo ayudes”.

Asimismo, en el documento 1 se enuncia:

- “La escucha y el disfrute de las narraciones orales y lecturas realizadas por la docente.

En estos enunciados habría una “preeminencia del aprendizaje del código por sobre las dimensiones funcional y representacional de la escritura y la lectura”. (Candía et al, 2019).

Ahora bien, en lo que respecta a **las lecturas no convencionales**, se observa que sólo la docente 2 realiza un aprovechamiento incipiente. Se cita las respuestas recabadas por las mismas:

- D3: *“No las trabajo mucho yo acá y en realidad mucho no convencionales no tenés”.*
- D2: *“Es lo más enriquecedor, tanto a mí como a ellos, las historias y relatos que arman son fabulosos y así es donde el niño va interiorizándose por la lectura, queriendo aprender y aparte lo hacen de re chiquitos. “y uno como docente incentivarlos a la lectura”.*
- D1: *“A mí me parecen otro tipo de lectura, pero son válidas también”.*

Para Carmen Fusca, 2012, “las lecturas no convencionales de los niños y las niñas, presentan diversas interpretaciones de los textos que los rodean, no siendo pasivos a los mismos, sino por el contrario sobre los que realizan una importante actividad cognitiva” (Pp 31).

Con respecto al indicador **leer utilizando datos contextuales**, se pudo apreciar que las docentes trabajan aprovechando sobre todo datos contextuales relacionados a las imágenes y dibujos.

- D1: *“Bueno yo a ellos le leo mucho, generalmente armo algún escenario o traigo algo para que también ellos, no sé si le llame más la atención, pero para que se vean más interesados, les traigo distintos géneros... estuvimos trabajando las adivinanzas, las poesías, el tema de María Elena Walsh. Los llevo también a la biblioteca para que ellos lean. Por así decirlo a partir de los dibujos, las imágenes”.*

-D3 *“si son imágenes vamos diciendo que quiere decir para ellos. Que significado tienen”.*

-D2: *“hacemos lectura de algún cuento. Bueno lo que yo hago es presentar el libro, miramos la tapa. También me gusta esto que ellos exploren el material, prueben si es tapa blanda, tapa dura, si tiene muchas hojas, porque a veces puede ser esos cuentos álbum que tiene muchas hojas, pero son cortos, son más de mirar entonces estamos, yo los hago mirar, apreciar que por ahí no*

todo tiene letras, sino que hay dibujos para mirar y poder leer la historia para poder saber que pasa en ese cuento”.

Dichas expresiones nos llevan a reflexionar que “los textos gráficos contribuyen a la promoción de la lengua oral de diferentes maneras” y “los niños pueden leer en el texto gráfico la información que necesitan y liberarse de la dependencia absoluta de las letras (Teubal & Guberman, 2014, Pp 30).

1. C) En cuanto a otros sistemas de representación:

Acerca de **los otros sistemas de representación se utilizan más frecuentemente las fotos y los videos.**

- D1: *“La foto continuamente, videos”.*

-D2:” *tecnología y mucho material que hay acá lúdico. Es muy enriquecedor. Muchas láminas, muchos textos y material didáctico”.*

-D3:” *Libros imágenes videos, videos cuentos, el cañón”.*

Según, Teubal & Guberman, (2014), “Las fotografías contribuyen una plataforma amplia para la producción de textos, de este modo aportan a la promoción del lenguaje y la alfabetización múltiple”. (Pp 96).

Un texto multimodal se crea con la combinación de: imagen, sonido (incluyendo el habla y la música), el gesto y el movimiento, y la escritura o impresión, ya sea comunicada a través de un papel o de una pantalla, reuniones cara a cara, el espacio donde se desempeña. González García, J. (2013).

También se registran **otros recursos que se utilizan como medio para la comprensión y la organización:**

- D3: *“En mi sala ahora (...) Trabajamos mucho con los dados. Con los nombres con los calendarios.”*

- D2: *“Hay que ver qué día es, y hay que anotar, hay que contar a los compañeros, hay que hacer toda la rutina que nos lleva a eso, a escribir, a hablar, al interactuar con ellos”.*

Estos recursos aproximan a los niños y las niñas a comenzar a conceptualizar el tiempo, ya que es *“una herramienta cultural que representa unidades de tiempo por medio de unidades espaciales rítmicas”*. (Teubal & Guberman, 2014).

2. A) Concepción de alfabetización inicial.

Se podría inferir que las docentes conciben a la alfabetización como un proceso que se da desde que se nace, considerando modificaciones en las prácticas cotidianas a través del tiempo especialmente con el uso de las tecnologías.

-D1: *“Desde que somos bebés observamos lo que es la alfabetización, desde que la mamá le canta en la panza hasta que uno es grande y creo que bueno, desde bebé ya te digo cantándole una canción al bebé, desde que le hablamos estamos alfabetizando con poesías, canciones, ver un noticiero, la tele. Hoy en día también tenemos esto del celular, y para ellos, los chicos, en general, ahora es algo re natural esto de las pantallas, se alfabetizan mucho con el celular”*.

-D3: *“Hay diversos enfoques. Lo que pasa es que depende. Yo me cerré, quizás a trabajar todo lo que tiene que ver con la didáctica de lo que son libros reales”*.

- D2: *“Que no solamente es el leer y escribir (...) Que es por la matemática, por la ciencia, que es un conjunto de las disciplinas”. “...Alfabetización en relación al trayecto del recorrido que el niño hace en el nivel a través de lo que la docente le puede ofrecer a partir de textos orales escritos y otros textos”*.

Según Pola (2022) “el proceso de alfabetización comienza con el nacimiento, desde que el niño ingresa al lenguaje y es nombrado, destacando la importancia de la palabra y la mirada, con el ingreso del niño al mundo simbólico”. (Pp 83).

Según Candía, (2022) “el mundo se ofrece a las infancias para ser mirado, explorado, balbuceado a la vez que se muestran y ensayan modos de registro para inscribir la travesía de describir el mundo desde el jardín”. (Pp 130).

D2: *“las épocas van cambiando” (...) “me quedo con la construcción con el medio social en la interacción con el otro”.*

Las docentes, a su vez, consideran como condición necesaria para alfabetizarse, contar con un Ambiente alfabetizador.

-D3: *“Es muy raro el desinterés cuando le creas el ambiente. Si vos le creas el ambiente, yo cuando empiezo con los cuentos, luz más baja, perfumito, una musiquita suave que vaya por debajo y ya está, con eso creas el ambiente”.*

- D1: *“Bueno yo a ellos les leo mucho, generalmente armo algún escenario o traigo algo para que también ellos, no sé si le llame más la atención, pero para que se vean más interesados. Distintos géneros estuvimos trabajando las adivinanzas, las poesías, el tema de María Elena Walsh, los llevo también a la biblioteca para que ellos lean. Por así decirlo a partir de los dibujos, las imágenes. Ya que según manifestaron, muchas veces asisten los niños y las niñas al jardín de infantes sin las posibilidades de acceder a dichos recursos. “nos encontramos con infancias, carentes ya no de lo tecnológico, sino que de lo afectivo. Y eso se nota mucho, la carencia afectiva, el tiempo, no ser escuchados”.*

-D2: *“Un ambiente alfabetizador. Si no se da en la casa, ofrecerles en el jardín diferentes tipos de elementos, ofrecer diferentes situaciones para que se puedan enriquecer”.*

Según Fusca (2012), “El ambiente alfabetizador no es sólo la presencia de material escrito, sino que todas las posibilidades de producción e interpretación se estimulen y todas las interacciones que se posibiliten. Sobre todo, es imprescindible generar un clima propicio para atreverse a explorar. (Pp 58).

2- B) Modos de abordaje:

Desde esta dimensión se logró vislumbrar qué tipos de planificaciones se realizan desde la institución, el planteo de la misma y sobre que, documentos curriculares se basan para justificar su labor docente.

A su vez, qué requerimientos consideran necesario para el egreso de la educación inicial, ya que la sección elegida para dicha investigación es la sección de cinco años, siendo la última instancia dentro del nivel. A partir de dichos enunciados, tanto orales como escritos, se pudo conocer desde donde son pensadas las propuestas en relación a los aprendizajes saludables y con sentido.

Planificación anual:

El modo de plantear **la planificación anual, se confeccionó de forma conjunta entre ambos turnos a partir de la palabra “Puerto”, que intenta expresar un modo de trabajo articulado y abierto.**

-Documento N° 1:” como la más representativa de lo que sentimos en relación de la enseñanza y aprendizaje como movimiento constante, generador de vivencias y constructor de subjetividad.”

- D1:” Pero digamos que cada puerto es una puerta que está, el puerto de arte, el puerto de la mariposa, es como una unidad didáctica pero un poco más abierta”.

Se toma de los NAP (2014) “Reconocemos la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos, a la vez que valoramos las estrategias pedagógicas que en el nivel inicial contextualizan saberes a través de intervenciones que permiten abordar recortes significativos de la realidad. (Pp 14).

Para la confección y el armado de los puertos, las docentes **consideran los NAP** (Núcleos de aprendizajes prioritarios, 2014), para plantear objetivos y contenidos.

-D3: “teníamos con los NAP y lo podemos ampliar con los diseños curriculares. Objetivos, y después planteamos todas las actividades de acuerdo al grupo de niños que nos juntamos a armar”.

Si bien los diseños curriculares de la Provincia de Santa Fe aún no están en vigencia, ya comenzaron a consultarse.

- D3: *“Los empezamos a leer, nosotras armamos los puertos en marzo, que ahí sí usamos los NAP. Ya sabemos que están los provinciales y tuvimos algunas lecturas. No están muy distintos a lo que es NAP. Están más amplios”.*

Por su parte, **las propuestas se desarrollan en un tiempo de 15 a 20 días generalmente.**

- D2: *“15 a 20 días” y contiene” puerto de ESI, el puerto de arte, de reciclado, de María Elena Walsh”.*

- documentos 1: *“los múltiples lenguajes, el arte, la palabra, el juego, el cuerpo y el movimiento estarán presentes. La convivencia, la creatividad individual y grupal, la sensibilidad con el medio ambiente, el intento y el error están habilitados, constituyendo estos puertos como lugares posibles como espacios dispuestos para que el aprendizaje suceda”.*

Según los NAP (2004) *“Las propuestas de enseñanza deberán buscar un equilibrio e integración entre saberes de carácter universal y aquellos que recuperen los saberes sociales construidos en marcos de diversidad socio-cultural, entre saberes conceptuales y formas de diversidad de sensibilidad y expresión” (Pp 12).*

Dichos enunciados, corresponderían a aquellos propuestos por el constructivismo y sus postulados sobre la “cultura letrada”. Por su parte, los planteos de los NAP a los cuales adhieren y utilizan las docentes para fundamentar sus prácticas

3.B) Aprendizajes Saludables y con sentido:

Se pudo conocer que, **dos de las entrevistadas manifestaron no conocer dicho concepto y una la vinculó al aprendizaje emocional:**

-D3: *“Lo llevo a todo lo que es el aprendizaje emocional” (...) “empezamos a trabajar yoga, mifunes, en educación emocional.”*

-D1: *“No conozco”*

-D2: *“te soy sincera, no”*

Al respecto, Müller (2020) manifiesta: “Es fundamental considerar que todo acto que ocurra en las instituciones educativas tiene especial incidencia en los sujetos”. Pp

Por otra parte, en cuanto al **aprendizaje con sentido**, se pudo dar cuenta del mismo, y cómo se implementa en su práctica diaria resaltando la importancia de la intencionalidad, la vivencia, la transferencia en otras situaciones sobre todo de la vida diaria:

- D1” *que sea algo significativo para el niño, para la niña.*”

- D2:” *es lo que hacemos siempre en el jardín con algún propósito con alguna intencionalidad, es todo intencionado, es todo para que ellos se puedan apropiarse y repensar en eso que estamos dando que es lo que a ellos les va a llegar la vivencia, la experiencia estar en el momento y que después lo puedan llevar a la práctica.*”

D3: “*Y yo pienso, que es importante. Ponele que quieren que trabajemos la violencia de Género, pienso que es importante para ellos, porque lo voy trabajando día a día, no pegarse, no golpearse, no empujarse*”.

Según Schlemenson (1996) La diversidad de sentidos hace que la aventura no sea la misma para todos. (Pp)

Por último, **entre los aprendizajes necesarios para el egreso de la educación inicial**, se prioriza, por un lado, aspectos del enfoque de la enseñanza directa como los siguientes; que aprendan a escribir el nombre, apellido, nociones de lateralidad y a usar el lápiz. Y por otro lado se prioriza las vivencias en el jardín que queden como experiencias significativas más desde lo emocional que lo cognitivo.

Criterios desde el enfoque de enseñanza directa:

-D1: “*También me parece importante esto que puedan escribir su nombre conocer escribir algunas letras y números... lo de la lateralidad como arriba y abajo. Porque después se encuentran que en primer grado no entendiendo nada hay un desfase ahí entre primaria e inicial.*”

-D3: *“yo trabajo mucho lo actitudinal por ejemplo con este grupo ya no tengo más nada que trabajar. Trabajado el nombre, el apellido, trabajado las posiciones y todo lo que es el objetivo de nivel inicial está cumplido. Busco bien centrarme en lo que es el objetivo de nivel inicial que es aprender jugando y vamos con eso.”*

Criterios desde lo vivencial.

- D2:” Que no se olviden nunca de las experiencias que vivimos. Lo mejor en un par de meses atrás te hubiera dicho que aprendan a escribir el nombre, que aprendan a escribir, pero ahora no” (...) “El jardín brinda mucho y sé que ellos lo van a recordar siempre, es simplemente eso saber que el jardín deja huellas tanto en nosotras como en ellos.”

CONCLUSIÓN:

Las presentes conclusiones responden a la perspectiva cualitativa, considerando las características del contexto, la institución y el momento histórico social en que se realiza dicha tesina. También se reconoce que están atravesadas por la subjetividad personal que influye en la forma de interpretar y construir la realidad.

En cuanto al primer objetivo de investigación podemos concluir que, las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial se realizan diariamente o están contempladas dentro de más de un momento de las jornadas, por ser consideradas situaciones que atraviesan los encuentros dentro de las salas del jardín de infantes desde las rondas iniciales, la merienda, y porque “cada momento compartido sirve para alfabetizar”.

A su vez, se toman los enunciados del NAP para guiar las propuestas citados en los puertos (planificación), desde el cual se concibe a “la alfabetización inicial como favorecedora del lenguaje, como recreativa a las prácticas culturales y el ingreso de los niños y niñas a los mundos posibles”. (Nap 2004, Pp 15).

En cuanto a la concepción de alfabetización que subyacen en las prácticas docentes; se puede decir que la alfabetización no se concibe solo como lectura y escritura, sino que se la relaciona a otras áreas del conocimiento como la matemática, la alfabetización tecnológica o digital, y fue definida como con “un espectro mucho más grande”. A pesar de ello, no se evidenció conocimiento sobre la alfabetización multimodal o semiótica como tal. Si bien en algunos momentos se hizo referencia al uso de recursos semióticos como el calendario, los libros álbum, los videos o material audiovisual, fotografías; se pudo comprobar que los mismos son utilizados y manipulados por el docente exclusivamente, quien se posiciona como único portador del saber. A su vez, dichos recursos son utilizados para acompañar la oralidad del docente, no posibilitando la exploración y uso en los niños y niñas para favorecer sus aprendizajes.

En lo que respecta a la lectura, se pudo conocer que también es utilizada durante las jornadas diarias, donde se realiza la lectura de cuentos, leyendas, poesías y adivinanzas como disparadores sobre lo que se abordará, ya que según las docentes son un recurso muy rico para trabajar las problemáticas sociales y culturales que se presentan en la institución.

A pesar de ello, se afirmó que las lecturas se realizan sólo por parte de la docente o por algún niño o niña que ya lo haga de forma convencional, pudiéndose inferir que el lugar del saber está puesto en quienes realizan lecturas siguiendo con la combinación de grafema-fonema, y quienes aún están en proceso son descartados como lectores, mencionándoles que lo harán en un futuro, o sea cuando adquieran el aprendizaje del código. No se considera, por lo dicho, la lectura de imágenes, la anticipación de sentidos, las hipótesis, que los niños puedan construir ante los textos que se presentan en su ambiente alfabetizador.

En la escritura, se dan situaciones de enseñanza y/o aprendizaje, donde el protagonismo lo tiene quien lo realiza convencionalmente, ya sea la docente o un niño o niña. Entre los enunciados no se encontraron situaciones en donde se aprovecha la escritura espontánea y a partir de ella, se favorece el aprendizaje del código convencional.

Cabe destacar que la misma se realiza primordialmente desde la copia directa de lo realizado por la docente; lo cual permite inferir que no se consideran las marcas escritas de los niños y niñas como tal, sino que “la escritura debiera comenzar directamente con letras convencionales bien dibujadas. Todo lo que ocurría antes era simplemente considerado como intentos de escribir y no como escritura real”. (Ferreiro, 1997, Pp 12).

El abordaje o implementación de los medios semióticos en las propuestas de enseñanza se realiza a través de diversos recursos multimodales, ya sea libros de cuentos, calendarios, videos, audios, etc. Se infiere que en los mismos no habría un posicionamiento activo por parte de los estudiantes, ya que en más de una oportunidad se insinuó que son manipulados y utilizados por la docente, quedando los niños y niñas en una posición de meros espectadores.

En relación a ello, se reflexiona que la alfabetización debe servir para amplificar los usos, la conciencia y las formas de compartir aquello que se tiene que se vive y se imagina. Así como también para que cada persona desde muy temprana edad disponga y explore los recursos para crear sus propias imágenes así como también disponer de las que ya fueron creadas. (Teubal &Guberman, 2014, Pp18).

En cuanto al segundo objetivo, ante los datos presentados podemos inferir que el enfoque de alfabetización predominante es el enfoque de enseñanza directa, ya que se prioriza en escritura la enseñanza del código por sobre el proceso constructivo individual, utilizándose una sola tipología textual (imprenta mayúscula) y tomando como principal ejecutor al docente o quien ya lo realice convencionalmente.

A su vez, se le otorga gran importancia a la lectura, ya que se prioriza dentro de las propuestas desarrolladas en el día a día; se desarrollan teniendo en cuenta los aportes contextuales de los textos, las inferencias que se realicen sobre ellos, y en uno de los casos las lecturas no convencionales de los niños y niñas. A pesar a ello, las lecturas como tales se consideran también como una decodificación de letras y sonidos, ya que sólo la realiza quien adquirió dicho proceso en su totalidad, ya sea docente o niños y quedando quienes no lo han completado a la espera de poder hacerlo más adelante.

Entre los otros recursos que se utilizan, nos encontramos con materiales audiovisuales, fotografías, imágenes, videos, audios, calendario que acompañan las propuestas de enseñanza, aunque las mismas son manipuladas o construidas por la docente. Por lo que no se favorece su acercamiento con los chicos de forma activa.

Sin embargo, se observa que hay una concepción de la alfabetización en el discurso docente, que se asimila a un proceso que se da desde que nacen, y el cual le da primordial relevancia al contexto de cada sujeto, ya sea escolar en un ambiente alfabetizador, como así también social en su cotidianidad y con sus vínculos más cercanos.

Se logra inferir que hay una gran preeminencia intencional por efectuar un enfoque multimodal de la alfabetización, en tanto y en cuanto la planificación anual, presenta esta característica de flexibilidad y adaptabilidad a las situaciones de enseñanza que lo requieran ya que se busca integrar todas las características del grupo y sus dimensiones sociales, culturales, históricas, para poder plantear las propuestas. A pesar de ello, se observaron puntualmente prácticas de enseñanza tradicionales en relación a las propuestas de implementación, ya que habría una preeminencia de prácticas centradas en la posición activa del docente.

En lo que respecta a los enfoques de alfabetización y el modo de abordaje no pudieron dar cuenta de los mismos, las contestaciones de las entrevistadas se dirigieron hacia otras preguntas. Se puede inferir que no existe mucho conocimiento sobre los mismos.

Tampoco manifestaron conocimiento sobre la concepción de los aprendizajes saludables, aunque una de las docentes mencionó en sus respuestas; técnicas que utiliza para desarrollar el autoconocimiento de los niños y niñas que estarían contempladas en dicha concepción. A su vez, se puede inferir que al existir propuestas sobre todo en lectura, donde las docentes se preocupan por generar un ambiente motivador, cómodo, estimulante de los 5 sentidos de los niños y niñas, se estaría teniendo en cuenta la creación de ambientes para el aprendizaje saludable.

En cuanto al aprendizaje con sentido, se logró reconocer que se prioriza el interés y motivación de los niños y niñas y la atención personalizada de las características del grupo y de cada subjetividad. Se prioriza además que los estudiantes inicien su experiencia en nivel primario rescatando experiencias enriquecedoras en el jardín, considerando el contexto en el cual están inmersos. Según Schlemenson S. (1996) sostiene al respecto: "Si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, el origen, se abre el camino del aprendizaje significativo". (Pp 5).

Para la psicopedagogía hacer circular la información facilita poder analizarla y reflexionar los espacios de aprendizajes de los sujetos y las personas implicadas

en las mismas. Promover propuestas de enseñanza que posibilitan y fomentan a la construcción de aprendizajes saludables en los sujetos, y que cada uno de estos, logre potenciar su capacidad de crecer, desplegar habilidades y competencias, es avanzar aún más todavía hacia un modelo que está generando modos creativos, diferentes, innovaciones en nuestro campo... y tiene que ver con las próximas generaciones “hacia las mejores prácticas del mañana”. (Baeza, 2011).

Algunas limitaciones que se fueron encontrando a lo largo de este proceso estarían vinculadas a la cantidad mínima de entrevistas a docentes disponibles, ya que se pretendió realizar entrevistas a las docentes del turno tarde de la misma institución, pero luego de reiteradas visitas a la misma no se lograron concretar por falta de oportunidades, debido a que las docentes se encontraban realizando actividades en conjunto con una escuela primaria de la zona. Por tal motivo se decidió trabajar con las entrevistas realizadas hasta ese momento.

Se sugiere que dicho estudio se puede ampliar hacia otras secciones de la educación inicial, ya que la alfabetización es un proceso que se desarrolla desde que el sujeto nace. De esta manera se lograría conocer qué prácticas se realizan en dichas secciones y cómo se implementa la enseñanza de la alfabetización en las mismas. A su vez, se podría realizar un estudio comparativo hacia otras instituciones, principalmente de gestión privada, para conocer si las propuestas de enseñanza de la alfabetización inicial varían si son escuelas de gestión pública o privada.

Resulta menester incluir como limitación, si bien no de los alcances metodológicos o en cuanto a aportes de la presente tesina, la dificultad para encontrar director o directora de la misma, alargando el proceso más de lo estipulado. Luego de muchas negativas y de no lograr dar con alguien, se encontró a dos profesionales de otra provincia, que de forma virtual acompañaron y condujeron el mismo con mucho profesionalismo y sabiduría. Sería conveniente favorecer institucionalmente la disposición de profesionales

de la universidad que acompañen los procesos de aprendizaje de los estudiantes hasta la instancia final de la obtención de la titulación.

REFERENCIAS:

- Abramovich, L., Bengochea, N., Camblong J., Representação N., Knorr P., Levín F, Merodo A., Muraca M., Muschietti M, Navarro F., Nicolini J., Stagnaro D., Amado O. Vitali A. y Zunino C. (2012). En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Achilli, E. (1992) *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples.* (Mimeo) s/p. Escuela de Antropología. Universidad Nacional de Rosario.
- Baeza, S (2012) Psicopedagogía: Nuevos desafíos hoy. “hacia las mejores prácticas del mañana. Encuentro de la Red Nacional de Psicopedagogía. Universidad del Salvador.
- Barboza Peña, Francis Delhi. (2002) La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: concepción del docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 7, enero-diciembre, 2002, pp. 187-220* Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Barragán Vicaria y Medina Reyes (2008) *Las Prácticas de La Lectura Y Escritura En Educación Infantil.* Universidad de Almería. Asesora de Formación del Centro del Profesorado de Almería. España.
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación.* Buenos Aires, Argentina: Shalom.
- Bello, A (2010) *La alfabetización en el Nivel Inicial. Continuidades y rupturas - Educación Inicial.*
- Bernal Torres, César Augusto (2006) *Metodología de la investigación .Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales.* Pearson Educación.

- Braslavsky, B. (2002). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida 25 años. Revista latinoamericana de lectura. A24 N2*. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>.
- Buendía Eisman L., Colás Bravo M., Fuensanta Hernández, P. (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw- Hill Interamericana.
- Bustos, Y.; Oroná, S. Y Oyola, M. (2023) *El juego como herramienta de promoción en la alfabetización en el contexto del jardín maternal*. Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Canales, F.; Alvarado, E.; Pineda, E. (1994) *Metodología de investigación. Manual para el desarrollo del personal de salud*. ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD.
- Candía, M. R., Habichayn, A., & Urcola, D. (2019). El cuaderno en las secciones de 5 años del nivel inicial y su relación con los procesos de alfabetización. *Anuario Digital Del Investigación Educativa*, (24).
Recuperado de:
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3820>.
- Candía, M.R (2022) *El cuaderno en la agenda didáctica del jardín de infantes: inscribir el mundo sobre el papel: trazos de la alfabetización desde la temprana infancia*. Buenos Aires Argentina. Editorial Novedadosas educativas .Buenos Aires.
- Cope, Bill and Kalantzis, Mary (2009). “Multiliteracies’: New Literacies, New Learning”, *Pedagogies: An International Journal*. Traducido por Cristóbal Pasadas Ureña. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original de internet.

- Cruz, M; Scheuer, N; Baudino, V; Huarte, M F.; Sola, G; Pozo, J. (2002) *¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados.*
- Fierros & Contreras (2003) *La práctica docente y sus dimensiones. Ficha 1. Valorar UC. México.*
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M.; Sola, G., Pozo, J. (2002) *¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados.* Estudios Pedagógicos, núm. 28, 2002, pp. 7-29. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.
- De Lella, (1999) en, *La educación obligatoria en México (2017).* Instituto nacional para la evaluación de la Educación. México.
- Fernandez, Alicia (2002) *Poner en juego el saber. Psicopedagogía Clínica: propiciando autorías de pensamiento.* Nueva visión.
- Ferreiro, (1997) *Alfabetización teoría y práctica.* Editorial siglo veintiuno. Buenos Aires Argentina.
- Ferreiro, E. (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Fierros Contreras, J (2003) *La práctica docente y sus dimensiones.* Ficha: Valorar UC. México.
- Freire, P (1982) *A importancia aro de ler.* Cortez, Autores asociados.
- Fusca, C (2012). *Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI: representaciones docentes e intervenciones en el aula.* Editorial entre ideas. Buenos Aires.
- Goetz J.P & Lecompte, M.D (1988) *Etnografía y diseño cualitativo.* Ediciones Morata S.A. Madrid. España.
- González García, J. (2013) *Alfabetización multimodal. Usos y posibilidades.* Universidad de Guanajuato. México

- González, L & Brusa N (2019) *Volver a mirarnos. Un encuentro con nuestros hijos y alumnos en tiempos de urgencia y tecnología*. Edición B. Buenos Aires.
- Guzmán, R y Guevara, M. (2010) Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de educadores y educadoras, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, el Cinde, vol. 8, núm. 2*, (julio/diciembre), 2010, pp. 861 - 872. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: Mcgraw-Hill.
- Iparraguirre M. y Scheuer N. (2016) ¿Cómo hablan y escriben mis alumnos? Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos XLII, N° 1: 139-158, 2016*.
- Jiménez González, J. y Del Rosario Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. España: Editorial Síntesis.
- López, A. (2012) Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Manghi, Dominique, (2013). "Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal" *Revista Signos* (46) 82, 236-247.

Manghi Haquin, D.; González Torres, D.; Echeverría Urrutia, E.; Marín Martínez, C.; Rodríguez Vega, P.; Guajardo Morales, V. (2013) Leer para Aprender a partir de textos multimodales. Los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 12, núm. 24, agosto-diciembre, 2013, pp. 77-91 Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Manghi Haquin, D. (2016, septiembre 29). *Cápsula de Investigación: Multimodalidad Parte 1*. Escuela de Pedagogía PUCV. <https://www.youtube.com/watch?v=JDQcyaWEdkE&t=319s>

Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>

Manghi Haquin D., Lagos Araya P., Pizarro Barrios D., (2016) Oportunidades de producción de semiótica en el aula. Mirada sociocultural y multimodal. *Literatura y lingüística*, Investigación enmarcada en Proyecto CONICYT/Fondecyt 1130684. Viña del Mar.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial. Nap cuadernos para el aula vol. 1: nivel inicial narraciones y biblioteca.

Ministerio de educación de Santa Fe. Pensar la alfabetización inicial en los nuevos formatos, (25 de agosto del 2020) recuperado de: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/pensando-la-alfabetizacion-inicial-en-los-nuevos-formatos/>.

Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe. (2021) Encontrarnos en el susurro del lenguaje. 1era edición. Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe. 2021

Ministerio de Educación de la Nación. (20 de agosto del 2023) Ley de Educación Nacional N° 26.206 publicada en <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/ley-de-educacion-nacional/#:~:text=La%20Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional, tratados%20internacionales%20incorporados%20a.>

Monereo Font, C. & [Solé Gallart, I.](#) (1996). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. *Alianza Edit.*, Madrid.

Motta, B.; Cagnolo, G. y Martiarena, A. (2012). Desafíos de la alfabetización temprana. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Módulo 5. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.

Müller, M. (2020). Aprender para ser. 10 ediciones. Bonum.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y. la C. U. (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado* (Universidad de Antioquia, Ed.). Bogotá. Colombia.

Pedrazzini , A., Vazquez, L., & Scheuer, N. (2020). Repensar la alfabetización a partir de la multimodalidad. Aproximaciones interdisciplinarias y multiculturales en la comunicación y en el aprendizaje. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (89). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi89.3787>.

Pola, T (2022) Concepciones sobre Alfabetización inicial y su abordaje por parte de docentes de jardín maternal y nivel inicial. Tesina para obtener el título de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario. Argentina.

- Rivero, J (S/N) La alfabetización como derecho. *Revista lectura y vida*.
- Romero, N & Soria, Viña A, (2018) Supuestos que subyacen respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los argumentos de los docentes de nivel primario acerca de las producciones no convencionales de sus alumnos y su posible patologización bajo el término de dislexia. Presentada para obtener el título de licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario. Argentina.
- Rodríguez Martín, I (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIX, núm. 156, 2017 | IISUE-UNAM
- Rodríguez de Pastorino, E (1993) El nivel inicial. Un lugar para apropiarse del conocimiento. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Rodríguez Martín, I (2017) Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIX, núm. 156, | IISUE-UNAM /
- 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*, en Santo Domingo Republica Dominicana.
- Roselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.
- Sabino C. (1992) el proceso de investigación. Ed. Panapo, Caracas, 216 págs. Publicado también por Ed. Panamericana, Bogotá, y Ed. Lumen, Buenos Aires
- Salotti, M. (1969). El jardín de infantes. Buenos Aires: Kapelusz
- Schlemenson, S. (1996) El aprendizaje: un encuentro con sentidos. Buenos Aires, Kapeluz.

- Subsecretaría de Educación Inicial Ministerio de Educación de Santa Fe (Ed.). (2022). *Te regalo un día* (p. 6). Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Soto, C. y Violante, R. (2010) *Didáctica de la educación inicial - 1a ed.* - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Teubal, N. y Guberman, A. (2014) *Textos gráficos y Alfabetización múltiples. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial.* Paidós. Buenos Aires.
- Velo, C. & Vittorini, M (2021) *Abordajes e Intervenciones del/la Psicopedagogo/a en la elaboración de un dispositivo didáctico con fin alfabetizador.* Universidad Nacional de San Martín Escuela de Humanidades. Licenciatura en Psicopedagogía
- Vernon,S. (1996) *Tres distintos enfoques en la propuesta de alfabetización inicial básica. Revista de la Escuela y el Maestro.*
- Vidales Gonzáles, C. (2008) E. El marco semiótico de la cultura un reto para el estudio de la Comunicación *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XIV, núm. 27, junio, Pp. 133-147.* Universidad de Colima Colima, m México.
- Zamero M, Taboada. María B, Cicarelli M. y Rodríguez. M (2009) *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes, realizada en el INFD durante 2008 y 2009.*
- Zamero, Marta *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. v. 1, 196 p. ; 28x20 cm. - (Estudios nacionales)*

APÉNDICE:

El tribunal examinador puede solicitar –en caso de considerarlo necesario- la totalidad del material recopilado durante el Trabajo de Campo realizado en el marco de la presente tesina de investigación de grado.

ENTREVISTA A DOCENTES:

Presentación:

Soy Florencia Mathey docente de nivel inicial. Cuando terminé la carrera, me encontré con la necesidad de seguir formándome por lo que comencé a estudiar Lic. En psicopedagogía. En este momento me encuentro en el tramo final de mi formación, realizando la tesina de grado requerida para conseguir el título.

Mi interés se centra en realizar un aporte con este trabajo a la educación inicial, desde la psicopedagogía.

El objetivo de esta investigación es conocer desde una mirada psicopedagógica los enfoques de Alfabetización en la educación inicial de los docentes de un jardín de zona sur, de la ciudad de Rosario en el año 2023. Como así también, Identificar los enfoques de alfabetización inicial que promueven aprendizajes con sentido y saludables que se ponen en práctica en sala de 5 años.

Este instrumento recolectara datos teniendo en cuenta las siguientes categorías:

Historia personal:

¿Cuál es su edad?

¿Cuántos años llevas ejerciendo? 2020

¿Cuántos años llevas en la institución?

Formación específica:

En su trayecto como estudiante de profesorado ¿Sobre qué contenidos de alfabetización inicial fue formado? Letras abecedario

¿Qué otro tipo de formación específica fue realizando? ¿Por qué?

Alfabetización inicial:

¿Cómo concibe a la alfabetización inicial? ¿Cómo la aborda en su práctica diaria? ¿Por qué?

¿Podrías relatar alguna escena o experiencia?

¿Qué cambios pudo observar sobre su práctica en los últimos años?

Enfoques sobre alfabetización inicial:

¿Qué enfoques de alfabetización inicial conoce?

¿Realiza ejercitaciones de aprestamiento? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿Aborda propuestas de motricidad fina? ¿De qué manera?

¿Qué es la lectura para usted? ¿De qué manera la aborda en su práctica diaria?

¿Qué opina sobre las lecturas no convencionales?

¿Qué es la escritura para usted? ¿Cómo la trabaja dentro de la educación inicial?

¿Qué otras formas de representación, conoce? ¿Cuáles utiliza en su día a día?

¿Qué condiciones o logros son fundamentales, a su criterio, para que un estudiante de educación inicial comience a alfabetizarse?

¿Qué recursos utiliza para acercar a los niños y niñas a la alfabetización?

¿Cómo actúa ante una situación de desinterés por parte de los niños y las niñas con respecto a la alfabetización?

¿Podrías relatar una escena de su práctica donde esté vinculada la alfabetización?

¿Qué tipo de escritura se realizan en su sala?

¿Qué otros recursos, utiliza para realizar registros de sucesos ocurridos?

Modos de abordaje:

¿Qué tipo de planificaciones realiza? ¿Cómo aborda la alfabetización en las mismas?

¿Qué requerimientos plantea la ley de educación vigente? ¿Conoces cuál es el enfoque de alfabetización de la misma?

¿Ha escuchado hablar sobre la concepción de aprendizaje saludable? En caso afirmativo ¿qué conoce sobre el mismo? ¿Los posibilita en su práctica a estos aprendizajes saludables? ¿Cómo?

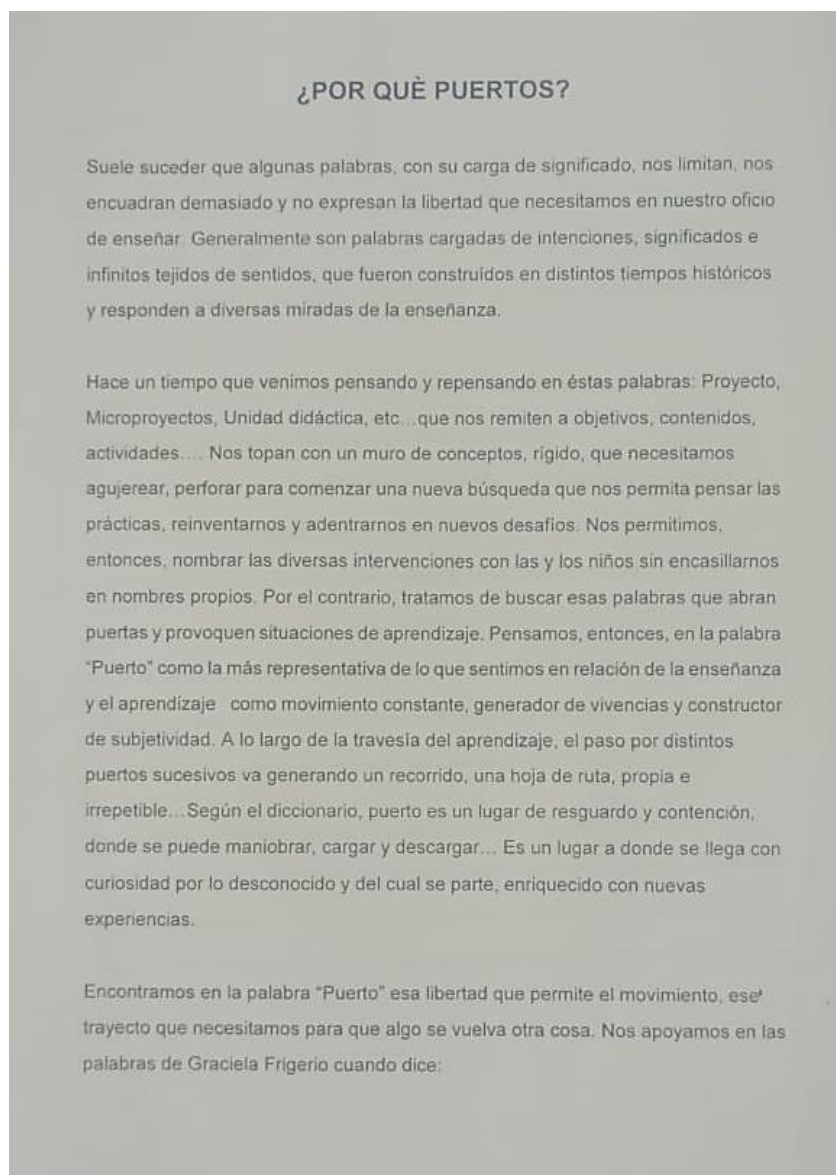
¿Qué aspectos podrías destacar de la alfabetización como forma de aprendizaje con sentido?

¿Cuáles son los requerimientos esenciales para el egreso del nivel inicial para usted?

Fotografías de documentos Anual:

Se agregarán fotografías de documento 1. En el caso de requerir los documentos áulicos, pueden ser solicitados.

Documento 1:



“Intentar, una y otra vez...”

Insistir, una y otra vez...

Habilitar la oportunidad, una y otra vez...

Proporcionar ocasiones...

Volver disponibles unos mapas, más de uno, como tentativas, tantas veces como sea necesario...

Contar con unos mapas, más de uno, para no perdernos (o si) en los caminos de final incierto y puerto de llegada nunca descubierto...”

Cada puerto, generador de diferentes experiencias y vivencias, hace posible la riqueza del viaje, del camino, del trayecto. Integrarán un Mapa o Ruta de viaje que cada docente trazará durante el año, ofreciendo un itinerario acorde a las características de cada grupo. En el cual habrá atajos, sendas, bifurcaciones, cambios de rumbo, si es necesario. Al arribar a los diferentes puertos cada uno lo visitará buscando maneras diferentes de recorrerlo, descubriendo lo que ese puerto propone, las preguntas que genera, y las posibles experiencias que habilita...

Los múltiples lenguajes, el arte, la palabra, el juego, el cuerpo y el movimiento estarán presentes. La convivencia, la creatividad individual y grupal, la sensibilidad con el medioambiente, el intento y el error estarán habilitados, constituyendo estos puertos como “lugares posibles,” como espacios dispuestos para que el aprendizaje suceda

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: *“Una mirada psicopedagógica sobre los enfoques de Alfabetización en el nivel inicial de los docentes de un jardín de infantes de zona sur, de la ciudad de Rosario en el año 2023”*

Cuya responsable es: Florencia Mathey DNI: 33562665

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

Los objetivos principales de esta investigación son:

- Describir las prácticas de docentes en la alfabetización inicial en sala de 5 años en el jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023.
- Identificar los enfoques de alfabetización inicial que promueven aprendizajes con sentido y saludables que se ponen en práctica en sala de 5 años del jardín de infantes de zona sur de la ciudad de Rosario en el año 2023.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: Entrevista de profundidad a docentes de educación inicial y revisión de planificación anual.

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

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

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

*Note Final promovida
9/11/2019*



UGR Universidad del Gran Rosario

PRESENTADA PARA ACCEDER AL TÍTULO DE GRADO EN
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: "Perspectivas docentes acerca de la alfabetización en el nivel inicial"

AUTOR: Florencia Luciana Mathey N° de legajo: 4026

DIRECTOR:

FECHA DE PRESENTACIÓN: 20/11/2019

FIRMA DEL AUTOR:

Introducción:

La educación inicial es, muchas veces, el primer espacio de encuentro de los niños y las niñas con otros, adultos y niños. Este nivel, estuvo atravesado por muchos cambios a lo largo de la historia, tiene objetivos y características que le son propias, entre ellas ser un espacio de socialización y acercamiento a los primeros aprendizajes formales. Entre estos aprendizajes, podemos encontrar el nombre propio, las letras, los días de la semana, los números, etc.

Ahora bien, muchas veces los aprendizajes son pensados y conceptualizados desde diferentes posicionamientos por quienes cumplen el rol de enseñar. Estas perspectivas modifican e influyen de distintas maneras a la hora de pensar, preparar y planificar las actividades y propuestas que se les acerca a los niños y las niñas.

Este proyecto se propone conocer y analizar el discurso de los docentes con respecto a la alfabetización. Desde la psicopedagogía, consideramos tener en cuenta dichos discursos favorece al estudio y conocimiento de los primeros aprendizajes. El propósito de este trabajo es analizar dichos decires y reflexionar acerca de las prácticas.

Antecedentes:

En el presente estado del arte indagaremos distintas investigaciones empíricas realizadas en la última década acerca de los siguientes temas: *alfabetización, nivel inicial, lectura, escritura y multimodalidad.*

Luego de una ardua búsqueda de antecedentes, encontramos los siguientes resultados relevantes a la problemática a indagar.

Nos encontramos con algunas investigaciones que se refieren a *la lectura y la escritura en el nivel inicial específicamente:*

Chaves Salas (2002) se propuso analizar los procesos iniciales de lectoescritura, desde una descripción de la función, y el crecimiento en dicho proceso en la educación inicial. Además, estudió la apropiación de la lengua escrita por parte de la niña y el niño, como un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. Los resultados arribados demostraron que es importante un cambio educativo que favorezca la transformación de este nivel; para que éste no se primarize sino que pueda cumplir la función de brindarles oportunidades a los niños y a las niñas para explorar creativamente la escritura y la lectura, y su apropiación sea placentera.

Dentro de este mismo eje, aunque centrándose en las *concepciones de los docentes* se encontraron las siguientes:

Guzmán y Guevara (2010) se orientaron a indagar sobre las concepciones de infancia de los educadores y educadoras del nivel inicial, y a buscar comprensiones sobre las formas en que ellos y ellas aprenden. Se interesaron en dicho nivel por la importancia de este proceso en una sociedad y en una cultura letrada. Los resultados encontrados muestran una marcada incidencia de las prácticas cotidianas y de las concepciones de infancia en el aprendizaje de los maestros y maestras.

Por su parte, Peña y Delhi (2002) se propusieron conocer las concepciones de los docentes sobre el proceso de enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización en Venezuela. Sus resultados indicaron que existen dos concepciones diferentes: una tradicional y la otra constructivista.

Por último, Rodríguez Martín (2009) busco realizar un acercamiento a las creencias que tienen los profesores sobre su propia práctica, sus opiniones y concepciones sobre el proceso de enseñar a leer y a escribir el cual resulta un acercamiento para comprender la realidad de la enseñanza de España. Como conclusión se explicitó que no es posible afirmar con certeza que las creencias que los docentes parecen manejar establezcan una relación inequívoca con sus prácticas de aula ni cómo dichas opiniones sobre el proceso de alfabetización se reflejan en la práctica docente.

Algunas otras, si bien se centran en el estudio de las concepciones docentes, su posicionamiento con respecto a los mismos están más relacionados a la *alfabetización y multimodalidad*:

Vicaria y Medina Reyes (2008) intentan mostrar un panorama general de la enseñanza de la lectura y escritura en Educación Infantil, sección de cinco años, de algunas zonas del territorio español. Se plantearon como objetivo establecer relaciones entre los conocimientos previos (anterior a la escolaridad) de los niños y niñas y las prácticas pedagógicas en la escuela, en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura. Los resultados obtenidos dan cuenta del predominio de unas prácticas sobre las otras (situacionales sobre las multidimensionales) dando cuenta que los docentes se centran más en una enseñanza explícita del código, aunque algunas las contextualizan y otras no. También pueden variar según la obligatoriedad del nivel.

Además, De la Cruz; Scheuer; Baudino; Huarte; Sola; Pozo, (2002) se propusieron conocer y describir las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas de nivel primario en diferentes entornos socioculturales, acerca de cómo los niños aprenden a escribir. Los resultados dejaron inferir sobre tres concepciones de aprendizaje y de enseñanza de la escritura. La primera concepción se vincula con una teoría directa o de la copia de la mente del aprendiz, en tanto las otras dos serían versiones de una teoría interpretativa de la mente.

Incluso, Manghi Haquin, González Torres, Echeverría Urrutia, Marín Martínez, Rodríguez Vega, Guajardo Morales (2013) exploraron la caracterización de la lectura, necesaria para interpretar el material utilizado para la enseñanza, en un cuarto año en colegios subvencionados chilenos. Como resultado se destacaron las formas semióticas prototípicas de pedir y dar información, así como la necesidad de que los profesores modelen lecturas multidireccionales de los textos.

Asimismo, Iparraguirre, Scheuer (2016) se propusieron estudiar las perspectivas de docentes de nivel primario sobre la variedad lingüística y el

aprendizaje de la escritura de sus alumnos de las cuatro escuelas de diferentes regiones de la Patagonia Argentina. Se evidenciaron perspectivas diferenciadas respecto de sus alumnos en cuanto hablantes, escritores y aprendices, llevando a que se infieran sobre dos concepciones lingüístico-educativas principales. Por un lado, se encontraron valoraciones positivas sobre la lengua, la socialización y las aptitudes de sus alumnos, aproximándose a una teoría interpretativa del aprendizaje, resultado arribado en las escuelas céntricas. Por el contrario, en aquellas regiones más periféricas o rurales, encontraron visiones mayormente deficitarias y próximas a una teoría directa del aprendizaje.

Por último De la Cruz; Scheuer; Echenique; Pozo (2009) estudiaron el desarrollo de las concepciones infantiles acerca de la enseñanza de la escritura durante el curso de la escolaridad inicial y primaria, indagando cómo los niños dan cuenta del contenido de la enseñanza, la actividad del enseñante y la del aprendiz. Los resultados muestran una progresión en la concepción de la escritura como contenido de enseñanza que se desplaza desde una perspectiva global a una aproximación componencial de complejidad creciente. En cambio, la representación de las actividades del enseñante así como la del aprendiz apenas evoluciona. Dichas actividades se consideran en términos conductuales (proporcionar instrucciones, ejercicios y tareas, modelos, soportes materiales) más que metalistas (considerar intenciones, estados afectivos y/o epistémicos, procesos cognitivos).

Luego de esta revisión de literatura vinculada al presente proyecto de investigación, consideramos que existe un vacío de conocimiento en Psicopedagogía sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura y la alfabetización multimodal en el nivel inicial. Se debe considerar que estas concepciones que sustentan bases teóricas implícitas presentadas por los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de los mencionados objetos de conocimiento, pueden obstaculizar o facilitar la construcción de aprendizajes saludables referentes a los procesos de alfabetización.

Objetivo:

- Analizar la presencia y/o el alcance de la alfabetización tradicional y alfabetización multimodal en el nivel inicial.

Objetivos Generales:

- Conocer cómo se conciben y cómo se instrumenta la lectura y la escritura.
- Conocer cómo se conciben y cómo se instrumenta los sistemas semióticos.
- Analizar el posicionamiento docente frente a la alfabetización tradicional y la alfabetización multimodal.

Marco Teórico:

Para comenzar se introducirán los ejes y categorías, que especifican el problema de investigación, los cuales aportarán las bases teóricas necesarias para analizar la problemática a indagar.

En un primer momento, se conceptualizará a la *alfabetización tradicional*, centrada en la lectura y la escritura, la cual implica desarrollar los distintos posicionamientos que fueron surgiendo a lo largo de los años. Por un lado, encontramos el enfoque cognitivo, el cual considera a la conciencia fonológica, y la relación entre grafemas y fonemas. Y por el otro, un enfoque constructivista, el cual está centrado en la construcción del aprendizaje por parte del sujeto en relación con el objeto.

En un segundo momento, se desarrollará la *alfabetización multimodal*, la cual, según Dominique Manghi Haquin (2011) cuestiona “la hegemonía del

código escrito para el aprendizaje y revela el rol de otros sistemas semióticos para construir significados” (pág. 11)

En la alfabetización, centrada en la lectura y la escritura, subyacen dos enfoques muy contrapuestos:

Por un lado, el enfoque tradicional que consiste en presentar este aprendizaje como la adquisición de un código de unidades orales transcritas a unidades gráficas (escritura) y de unidades gráficas a orales (lectura). En sus primeras etapas, este aprendizaje es considerado como puramente instrumental y mecánico.

El enfoque tradicional de aprender a leer y escribir consiste en presentar este aprendizaje como la adquisición de un código de unidades orales transcritas a unidades gráficas (escritura) y de unidades gráficas a orales (lectura). En sus primeras etapas, este aprendizaje es considerado como puramente instrumental y mecánico (Ferreiro, 1993)

Vernon (2004) postula un enfoque denominado: “enseñanza directa” que se agrupa bajo el nombre de “conciencia fonológica”, lo cuales parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos, y por lo tanto, considera que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con las letras correspondiente, poniendo énfasis en el reconocimiento de palabras y el desarrollo de tales habilidades.

Por el otro, el enfoque constructivista, el cual postula que el leer y escribir son actividades comunicacionales, y que el contacto de los niños con diferentes tipos de textos desde la más temprana edad, favorece la construcción de dicho aprendizaje.

Dicho paradigma constructivista, desde esta posición la alfabetización inicial se presenta como un proceso de desarrollo de la lengua escrita, en donde la lectura y la escritura están relacionadas entre sí y por ende se trabajan de manera transversal, desde aquí se propone que el sujeto sea activo en su proceso de aprendizaje, ya que debe haber una interacción entre el

sujeto que aprende y el objeto de conocimiento (sujeto objeto), además él es quien construye sus propios conocimientos a través de reestructuraciones, aprendizaje significativo y del contexto en que se lleva a cabo la intencionalidad de aprendizaje; reconociendo los aportes de los teóricos Jean Piaget y Lev Vygotsky. (Álvarez, Hasbuny Ortiz. 2004)

Ferreiro (1993) postula se necesita mucho más que poseer un alfabeto para pertenecer a una cultura de personas alfabetizadas. No se trata simplemente de saber leer un solo tipo de texto, sino de poder hacerlo con una amplia variedad de mensajes escritos (narrativos, informativos, de procedimiento, poéticos, periodísticos, etc.); cartas personales o institucionales, carteleras, diccionarios, decretos, diversas secciones de los periódicos, etc.) No se trata de una sola estrategia de lectura (la que corresponde a leer en voz alta) sino de leer para encontrar información, para conocer detalles de las noticias periodísticas, hacerlo con fines comparativos, leer por el placer de la lectura, etc.

El enfoque constructivista propone que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños, en las que hay un problema a resolver o que, representa un reto o problema. Se trata, de hacer lo posible para que los alumnos piensen y se enfrenten a problemas o situaciones de interés en los cuales sean necesarios ciertos conocimientos que tal vez no poseen pero que puedan adquirir a partir de lo que ya conocen. (Vernon, 2004).

Éste, se puede relacionar al *enfoque de enseñanza integral*, desarrollado por Vernon (2004) el cual afirma que la enseñanza de la escritura escrita es “natural”.

Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan para comunicarse. Un niño que viven en un medio social usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de la conversacionalidades de su medio, porque necesitan comunicarse.

Implicando que el niño este inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales.

En cuanto a la *alfabetización multimodal* también conocida como multimodalidad se enfoca en el panorama amplio, observando la multiplicidad de recursos que utilizamos para crear significado en las prácticas pedagógicas y didácticas en nuestra cultura. Esta perspectiva considera a la escritura o lengua escrita, así como a los otros sistemas semióticos como tecnologías, productos culturales a través de los cuales los diferentes grupos humanos representan sus experiencias en el mundo y se comunican con otros (Álvarez & del Río, 2003; Wetsch, 1998).

El concepto de multimodalidad apunta a la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo. Este enfoque se ha hecho ineludible especialmente debido a los cambios en las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales, quienes no solo leen y escriben textos en soporte papel, sino que además cotidianamente leen y escriben textos digitales e hipertextos, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras de crear significado.

Desde esta perspectiva cualquier texto que incluya más de un recurso para significar puede ser definido como un texto multimodal (Kress & van Leeuwen, 2001), independiente del soporte (papel o digital) en el cual se distribuya. Esto es importante, ya que leer y escribir textos multimodales incluye la interpretación de los significados a partir de todos los recursos que participan en este proceso. (Manghi Haquin. 2012)

Teubal, (2012) postula que un concepto representado de diferente manera y de otra y de otra, es enriquecedor porque, cada manera de representación destaca un aspecto de lo representado a cuenta de los otros, y eso es justamente lo útil.

Manghi Haquin, (2012) expone que la perspectiva multimodal propone centrar la atención en el panorama complejo de la comunicación, observando las otras formas semióticas para representar y comunicar presentes en las prácticas sociales (Kress y Van Leeuwen, 2001). Esta ampliación del foco comunicativo ofrece un desafío a las prácticas de enseñanza en el aula (Manghi, 2011) y a la escuela en su rol tradicional (Dussel, 2009).

Esta perspectiva se relaciona a la semiótica social, la cual postula entonces un punto de vista diferente al enfoque monomodal, proponiendo que la comunicación y representación son inevitablemente multimodales. La codificación y/o decodificación no ocupan el lugar central en esta teoría, ya que se cuestiona que representar algo sea equivalente a ponerlo en un código o codificarlo. Representar una idea se relaciona más bien con diseñar de manera deliberada la creación de significado (*meaningmaking*), es decir, dar forma a un significado mediante los recursos disponibles para los usuarios de una cultura, quienes son activos y no solo reproducen significados sino que los crean (Hodge&Kress, 1988). Así, la semiótica social y la mirada multimodal validan no solo a las lenguas como sistemas semióticos, sino a todos aquellos sistemas que ofrezcan recursos para la creación de significados.

(Manghi Haquin, D, 2012)

Diseño metodológico:

Marradi, Archenti y Piovani (2007) definen al *diseño* como aquel “conjunto de decisiones previas al contacto con el campo,” (pág. 72) En este caso, se adoptará un diseño flexible y reestructurado, el cual implica decisiones de construcción del objeto y delimitación del proceso a investigar.

Por otra parte, según la clasificación establecida por Sabino (1992), el diseño será un *diseño de campo*, el cual refiere a los métodos empleados

cuando los datos de interés se recogen de forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador. Estos datos se denominan datos primarios ya que no hay intermediación alguna.

Teniendo en cuenta la problemática planteada, la investigación será de carácter *exploratorio descriptivo*. El primero, pretende dar una visión general y aproximada de los objetos de estudio. Favoreciendo el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista. 2010). El segundo, posibilita la recolección de datos sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones, componentes del fenómeno a investigar, para acercarnos a los supuestos que tienen los docentes acerca de la alfabetización, analizar su posicionamiento frente a esto y como es su implementación en la práctica.

A su vez, será de *corte transversal*, ya que esto permitirá recolectar datos en un sólo momento, que es único. El propósito será entonces explorar variables y describirlas en un momento dado.

La información obtenida será analizada e interpretada desde un *método cualitativo*, el cual busca comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que lo rodean. Es inductivo, abierto, expansivo, paulatinamente se va enfocando en conceptos de acuerdo a la evolución del estudio. Es no direccionado en su inicio (Hernández Sampieri et al., 2010).

Participantes:

Considerando los objetivos planteados en el proyecto de investigación, se seleccionara como unidad de análisis un grupo de docentes en ejercicio de la actividad se optó por una cantidad de doce docentes, cinco que se desempeñan en el turno de la mañana, cinco en el turno de la tarde y dos directivos del nivel inicial de la ciudad de Rosario.

Esto estará sujeto a posibles modificaciones, teniendo en consideración las variables sociales y contextuales que pueden influir en los momentos de construcción de la investigación. En este aspecto se considera que la muestra es *no probabilística*, puesto a que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Hernández Sampieri et al. 2010)

Instrumentos:

Las técnicas con la que se recabarán los datos serán la *entrevista en profundidad*, y la *observación no participante*. En la primera, el investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle algún dato de interés a través de un diálogo asimétrico en donde una de las partes busca recoger información y la otra es fuente de esas informaciones (Behar Rivero, 2008). En la observación, se recolectan datos acerca de fenómenos, temas o situaciones delicadas o que son difíciles de discutir o describir y cuando se necesita confirmar con datos de primer orden lo recolectado en las entrevistas. (Cuevas 2009, en Hernández Sampieri, pág. 418). En esta investigación la observación será *no participante* en la cual el observador no interactúa con los sujetos observados. (Behar Rivero, 2008) o sea, no existiría una intervención directa del observador, sino que una posición pasiva con respecto a lo observado.

Los ejes de las entrevistas estarán delimitados de la siguiente manera aproximada: qué significa alfabetizar en el nivel inicial, qué es leer y escribir, conoces otras formas de alfabetizar, cómo se enseñan estos contenidos en el nivel inicial, cómo se considera a la gestualidad. Estos ejes también se encontrarán sujetos a posibles modificaciones.

En cuanto a la observación, se pretende realizar en el momento de la ronda inicial (en el cual se comparten las experiencias y la docente inicia el trabajo con los niños y las niñas). Los ejes a observar son: cómo son presentados los temas a trabajar, cuáles son los recursos didácticos utilizando, cuáles son las principales propuestas.

Estos ejes están sujetos a posibles modificaciones.

Procedimientos:

En un primer momento, se contactará telefónicamente a la institución de la que forman parte los docentes que son incluidos en la muestra, se explicarán los principales motivos y objetivos de la futura investigación. Luego se efectuará el encuentro con los docentes, a fin de poder recabar la información necesaria vinculada a la problemática a investigar mediante la utilización de los instrumentos consignados.

Con respecto a la entrevistas, se realizarán en los momentos que los docentes dispongan, posibilitando que la información aportada sea la más fructífera para analizar. El tiempo estipulado para la realización de las mismas es un mes en total. Se utilizarán como registro un grabador, y el escrito de campo, el cual permitirá tener un inventario directo de lo que excede a lo específicamente oído.

La misma se llevará a cabo durante dos meses, tiempo que permitirá una mejor observación del proceso. La información recabada de las mismas, aportará a profundizar lo obtenido en las entrevistas. Se utilizará un escrito de campo para apuntar situaciones que sean significativas, al igual que un grabador para tener un registro directo de los dichos de los concurrentes.

Análisis de datos:

Una vez obtenida la información registrada, se procederá a realizar el análisis de la misma. Se agrupará dicha información en categorías que concreten las ideas, conceptos o temas que aparezcan con mayor frecuencia en los discursos de los docentes.

Se identificarán categorías considerando los distintos ejes abordados dentro de la problemática, dicha identificación será inductivo-deductivo, puesto a que se mantendrá una apertura a posibles nuevas categorías. En este caso, se consideran las siguientes dimensiones dentro de la categoría

Alfabetización: *tradicional, constructivismo, lectura y escritura, cognitiva,*

lectoescritura, multimodalidad, constructos notacionales, dibujo, calendario, gestualidad, etc.

Luego, una vez categorizada la información se realizará una síntesis, agrupamiento y disposición.

Posteriormente se realizará una interpretación en términos generales del análisis previo, con el objetivo de vincular los datos construidos con los objetivos de la investigación y arribar de esta manera a posibles interrogantes o hipótesis que se expondrán en un apartado final denominado conclusiones.

Resultados esperados:

Se espera encontrar docentes que sustenten una mirada tradicional acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, o una mirada acerca de la alfabetización multimodal, e interpretar dichas respuestas considerando los distintos ejes planteados.

Cronograma:

Actividades	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes
	1	2	3	4	5	6	7
BUSQUEDA DE BIOGRAFIA	X						

CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	X						
REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS		X					
REALIZACIÓN DE LAS OBSERVACIONES			X	X			
ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				X	X		
ANÁLISIS TEÓRICO, REFLEXIVO Y CUALITATIVO DE LAS CATEGORIAS GENERADAS						X	
ESCRITURA DE LA TESINA				X	X	X	
PRESENTACIÓN DEL TEMA							X

Referencias bibliográficas:

- Álvarez, D Hasbun Ortiz, V (2014) *Alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético*. (Tesis Para Optar Al Título De Profesora en Educación Diferencial con Mención en Dificultades Específicas y Socioafectivas del Aprendizaje Escolar). Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile .
- Alvarez, A. & del Río, P. (2003). *Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II Psicología de la Educación*. Madrid. De Alianza.
- Barragán Vicaria C., Medina Reyes MM (2008) Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. Universidad de Almería Asesora de Formación del Centro del Profesorado de Almería.
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.
- Chaves Salas L, (2002) Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 2 núm 1. *Contemporary Communication*. Londres.
- De la Cruz M; Scheuer N; Echenique M; Pozo J. (2009) Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 354.
- De la Cruz M; Scheuer N, Baudino V, Huarte MF, Sola G; Pozo J (2002) "¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y

- marginados”. *Estudios Pedagógicos*, núm. 28.
Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile
- Delh F, Peña B. 2002. “La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: concepción del docente”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 7.
- Ferreiro, E (1993) “*Alfabetización de los niños en América latina*”. Proyecto Principal de Educación. BOLETIN 32.
- Guevara R, Guzmán M. (2010) Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 2.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: Mcgraw-Hill.
- Iparraguirre MS, Scheuer N (2016) Como hablan y escriben mis alumnos? Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 1: 139-158, 2016 CONICET-CCT Patagonia Norte y Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.
- Manghi Haquin D, González Torres, Echeverría Urrutia, Marín Martínez, Rodríguez Vega, Guajardo Morales (2013) Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. EXE:

- "Revista de Estudios y Experiencias en Educación"*.
UCSC. Vol. 12, No. 24, agosto-diciembre, 2013, pp. 77-91.
- Mangui Haquin, D.(2011) La perspectiva multimodal sobre la comunicación . Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica diálogos educativos. Número 22*.
- Marradi, A, Archenti, N y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires.
- Pedrazzini AM, Iparraguirre M.S (2012) Un enfoque multimodal del aprendizaje y la enseñanza. Reportaje a Eva Teubal. *Revista Desde la Patagonia difundiendo saberes*. Vol 9 n° 14.
- Romero, N y Soria, A (2018) *Supuestos que subyacen respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los argumentos de los docentes de nivel primario acerca de las producciones no convencionales de sus alumnos y su posible patologización bajo el término de dislexia*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía) instituto universitario del Gran Rosario. Rosario. Argentina.
- Rodríguez (2009) Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 1, Revista Electrónica "*Actualidades Investigativas en Educación*", vol. 2, núm. 1 Costa Rica.
- 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, en Santo Domingo
Republica Dominicana.*

Sabino, C. (1992). *El proceso de Investigación*. Buenos Aires:
Lumen *Humánitas*.

Vernon, S. (1996) Tres distintos enfoques en la propuesta de
alfabetización inicial básica. *Revista de la Escuela y el
Maestro*.

CURRICULUM VITAE:

Nombre y apellido: Florencia Mathey

DNI: 33562665

Fecha de nacimiento: 11/11/1988

Dirección: Buenos Aires 4140- Rosario

Tel: 3415776968

Email: Florencia_mathey

Formación académica:

2015- Actualidad- UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO.

Licenciatura en Psicopedagogía.

Universitario incompleto. Todas las materias rendidas. Tesina en curso.

2011- 2014- UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Postítulo de formación universitaria en literatura infantil.

Completo.

2007-2011 ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 35 “JUAN MARÍA GUTIÉRREZ”

Profesorado de educación inicial.

Terciario completo.

Formación complementaria:

2023:

- **LA SUBSECRETARÍA DE DESARROLLO CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE.**el Trayecto de Formación "EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL SANTAFESINA" Resolución Ministerial N° 300/23, acredita un total de 24 hs reloj (36 hs cátedra)
- **II Congreso regional de psicopedagogía. “Reflexiones actuales sobre el aprendizaje”.** Asistente. (13 horas cátedra).

2022: LA SUBSECRETARÍA DE DESARROLLO CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE.

- "FERIA DEL LIBRO DE LA EDUCACIÓN INICIAL SANTAFESINA" Resolución

Ministerial N° 2144/22, y acredita un total de 12 hs reloj (18 hs cátedra).

- ALFABETIZACIÓN DIGITAL - DESARROLLO DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS DIGITALES DE BASE PARA LA ENSEÑANZA EN LA DISTANCIA. SEMINARIO 1: Herramientas para producir recursos multimediales" Resolución Ministerial N° 0235/21, acredita un total de 40 hs reloj (60 hs cátedra).
- "ALFABETIZACIÓN DIGITAL - DESARROLLO DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS DIGITALES DE BASE PARA LA ENSEÑANZA EN LA DISTANCIA. SEMINARIO 2: Herramientas para producir recursos multimediales" Resolución Ministerial N° 0235/21, acredita un total de 40 hs reloj (60 hs cátedra).
- "ALFABETIZACIÓN DIGITAL - DESARROLLO DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS DIGITALES DE BASE PARA LA ENSEÑANZA EN LA DISTANCIA. SEMINARIO 3: Herramientas complementarias para fortalecer el vínculo pedagógico" Resolución Ministerial N° 0235/21, acredita un total de 40 hs reloj (60 hs cátedra)
- "JORNADAS INSTITUCIONALES 2022 - PROYECTO JURISDICCIONAL EN EL MARCO DE NUESTRA ESCUELA (PNFP)" Resolución Ministerial N° 0177/23, acredita un total de 20 hs reloj (30 hs cátedra)

2021: UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO

Pensar las infancias y adolescencias desde la perspectiva de género.

2019- CASA DEL SOL NACIENTE. Congreso Nacional Discapacidad y Lazo Social "Educación inclusiva e instituciones especializadas: encrucijadas de los diagnósticos actuales"

UNIVERSIDAD DEL GRAN ROSARIO- Curso de formación de referentes comunitarios. A cargo del Dr. José Luis Linaza, Dr. Facundo Corvalán y el Sr. Javier Flores Tapia. El mismo se llevó en la Universidad del Gran Rosario. Carga horaria total: 6 horas reloj

2017- DEFENSA CIVIL

Primeros auxilios –reanimación cardiopulmonar básica bajo protocolo de American Heart Association (AHA) riesgo electrónico contra incendios y evacuación de edificio

2014- CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION INICIAL. "Aportes para repensar las prácticas pedagógicas en la educación inicial: nuevas perspectivas y propuestas innovadoras".

Conocimientos complementarios:

Informática: Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Power Point, Microsoft Outlook, Canva, genially, audacity, Gmail, Redes Sociales, Internet y sitios web.

Experiencia de prácticas pre-profesionales psicopedagógicas:

2019: PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES III- DURACIÓN 6 MESES.

Realizadas en un geriátrico de zona sur de Rosario, ofreciendo un espacio de escucha compartida, acompañamiento, escritura y juego entre 15 adultos mayores.

2018: PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES I – DURACIÓN 6 MESES.

Realizadas en la UDA (unidad docente asistencial) acompañando a dos niñas pre-adolescentes dentro de un proceso grupal.

2018: PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES II- DURACIÓN 6 MESES.

Realizadas en una escuela primaria de zona sur, dentro de un dispositivo grupal con niños y niñas de 4to y 5to grado.

Experiencia Laboral:

2023- Actualidad: DIVERSITAS S.A.S CENTRO DE FORMACIÓN LABORAL Y APRESTAMIENTO. VILLA GOBERNADOR GÁLVEZ.

Taller transversal: Ciudadanía y derechos. Me desempeñé como tallerista del espacio compuesto por 9 adultos en formación laboral. Carga horaria: 4 horas semanales.

2019- Actualidad: ESCUELA N° 66 “GENERAL LAS HERAS”. ROSARIO

Docente Reemplazante, sección de 5 años. Turno mañana.. Carga horaria: 20 hs semanales.

2014-2019: DOCENTE REEMPLAZANTE, DE FORMA ESPORÁDICA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS. ROSARIO

2014: COLEGIO LA INMACULADA N° 1113 Y N° 8064. ROSARIO

Docente reemplazante de la Sala de 5 años. De forma esporádica.

2011- 2015: JARDÍN DE INFANTES Y MATERNAL “CACHETES”. ROSARIO

Auxiliar y Docente titular.

Rosario - Santa Fe – Argentina

2011- Me desempeñé como auxiliar infantil y como Docente titular en sección de tres años y cuatro años en turno mañana y turno tarde.

2009- 2010: JARDÍN DE INFANTES: “LA CASITA DEL SOL”.ROSARIO.

2009- 2010: me desempeñe como auxiliar docente de la sección de dos años y de tres años. En el turno mañana