



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Taller “Una Hora Más”

Su implicancia en el proceso de adquisición de la lectoescritura en una escuela primaria de gestión pública de Lamarque, Rio Negro

Alumno: Cavalli Magalí

Legajo: 32627

Director/es: Mg. Sabela Adriana

Trabajo Final Integrador para acceder al título de Licenciado en Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI

Lugar y fecha: Lamarque, 06/02/2025

Firma y aclaración del autor: Magalí Cavalli



Índice

TÍTULO: TALLER “UNA HORA MÁS” SU IMPLICANCIA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE GESTIÓN PÚBLICA DE LAMARQUE, RÍO NEGRO -----	6
Resumen -----	6
Palabras clave -----	7
INTRODUCCIÓN -----	7
CAPÍTULO 1. EL PLANTEO DEL PROBLEMA -----	9
Delimitación del objeto de estudio -----	9
Planteo del problema -----	10
Objetivo general -----	11
Objetivos específicos -----	12
Supuestos básicos -----	12
Fundamentación -----	13
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE -----	16
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO -----	21
Del lenguaje a la escritura: Inteligencia y deseo -----	21
<i>El lenguaje</i> -----	21

<i>La inteligencia, ¿qué es?</i> -----	24
La enseñanza, el aprendizaje y el proceso de adquisición de la lectoescritura -----	26
En relación a la enseñanza, los supuestos -----	28
<i>Métodos para enseñar a leer y escribir</i> -----	29
Estilos de aprendizaje y alfabetización -----	30
<i>Los estilos de aprendizaje y las teorías sobre el mismo</i> -----	34
<i>El aprendizaje y la enseñanza</i> -----	35
Algunas constantes y principios del aprendizaje -----	40
El psicoanálisis y las dificultades en el aprender a leer y escribir -----	41
<i>El contexto y la violencia simbólica</i> -----	42
CAPÍTULO 4. DESARROLLO METODOLÓGICO -----	44
Diseño de estudio -----	44
Participantes -----	46
Muestra -----	46
Instrumento/ Técnica de recolección de datos -----	47
Procedimiento -----	47
Consentimiento informado -----	48
Corte temporal -----	48
CAPÍTULO 5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN -----	49

Procesamiento de la información	49
Análisis de la información	52
<i>Categorías de análisis</i>	52
Discusión	57
CAPÍTULO 6. CONCLUSIÓN FINAL.	63
Conclusión	63
CAPÍTULO 7. APORTES, LIMITACIONES, CONTRIBUCIONES	66
Aportes y contribuciones de la investigación	66
<i>Limitaciones de la investigación</i>	67
Líneas de investigación futura	68
CAPÍTULO 8. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	70
Propuestas de intervención: Multiplicar las oportunidades para aprender	70
REFERENCIAS	79
Anexo/s	86
<i>Consentimiento informado</i>	86
<i>Entrevistas, audios y escritos.</i>	86
<i>Diario de bitácora</i>	86
<i>Fotografías</i>	86

Título: Taller “Una Hora Más” Su implicancia en el proceso de adquisición de la lectoescritura en una escuela primaria de gestión pública de Lamarque, Río Negro

Resumen

El presente trabajo pretende examinar las concepciones que subyacen sobre alfabetización, en los docentes de grado y aquellos llamados talleristas, al momento de implementar una hora más de trabajo institucional llamada Una Hora Más, propuesta por las autoridades provinciales, en una escuela primaria de gestión pública de Lamarque, donde se visibilizan casos de alumnos con dificultades en la adquisición de la lectoescritura. La propuesta gira en torno al abordaje de los datos desde un enfoque cualitativo descriptivo, a través de entrevistas semiestructuradas con el fin de analizar la implicancia de las concepciones sobre alfabetización, en relación con el proceso de adquisición de la lectoescritura en la hora taller, que sostienen los docentes en sus prácticas. De la observación del creciente número de alumnos que manifiestan dificultades en el proceso de adquisición antes mencionado, el presente escrito plantea los objetivos de analizar de qué modo inciden las prácticas pedagógicas de los docentes en el espacio denominado Una Hora Más, con la pretensión de establecer relaciones entre las percepciones que sostienen los docentes y la influencia de las mismas en el proceso, iniciar indagaciones sobre la selección del método de alfabetización, tanto como sobre los registros de avances que los docentes construyen respecto del proceso.

Palabras clave: Una Hora Más. Taller. Practicas pedagógicas. Lectoescritura. Métodos de alfabetización. Contexto. Supuestos básicos subyacentes. Estrategias didácticas. Violencia simbólica.

Introducción

La presente investigación cualitativa sobre el taller Una Hora Más, se lleva adelante en torno a la disciplina psicopedagogía y se permite reflexionar acerca de la puesta en marcha de la propuesta provincial con el mismo nombre, la implicancia de las practicas docentes en la misma en torno a la alfabetización y el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, en una escuela primaria de gestión pública de la localidad de Lamarque. La implementación del taller Una Hora Más, se lleva adelante consecuentemente con disposiciones propuestas desde el ministerio de educación de la provincia de Río Negro, en el marco de un programa que se propone garantizar la alfabetización primaria, secundaria y científica de la población que se incluye dentro de la educación primaria de la provincia.

Este programa se implementa en las escuelas de toda la provincia, donde se suma una hora más a la jornada de los alumnos y de la institución. El presente trabajo se propone analizar las prácticas pedagógicas de los y las docentes en una escuela primaria de gestión pública de Lamarque en el espacio llamado Una Hora Más y el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de aquellos alumnos de la misma institución, donde se visualizan dificultades. El mismo se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo descriptivo a través de entrevistas semi estructuradas a los docentes de grado y a aquellos llamados talleristas, al equipo directivo de la institución, con el fin de indagar sobre las prácticas pedagógicas que los docentes llevan adelante luego de que se visibilizan alumnos con dificultades.

Desde el Ministerio de educación y derechos humanos y quienes toman las decisiones políticas, se implementa la resolución N° 562 (2022), en la cual se encuentran directivas para la implementación del taller Una Hora Más. En dicha resolución se encuentran objetivos generales tales como el acceso a los bienes culturales, la democratización del conocimiento, y se propone ampliar las posibilidades de acceso a los bienes culturales, de los alumnos.

El capítulo uno y dos del presente escrito, se organiza para introducir al lector en el tema propuesto y sus antecedentes. En el siguiente, se desarrolla el marco teórico con un recorte que se propone desde el uso de la lengua oral hasta llegar al desarrollo de la lengua escrita y las dificultades que pueden encontrarse en el proceso. Se encuentran casi al final las distintas concepciones sobre el aprendizaje de la lectoescritura desde algunas de las corrientes de pensamiento más nombradas en las escuelas argentinas. En el capítulo cuatro y cinco se desarrolla la metodología y el procesamiento y análisis de la información de acuerdo a una investigación de corte transversal cualitativo. Se continúa con la conclusión, los aportes, contribuciones y limitaciones para los capítulos seis y siete. Se deja para el final el listado de propuestas de intervención en relación a mejorar las condiciones de atención de aquellos alumnos que presentan dificultades concretas con la adquisición de la lectoescritura y las referencias bibliográficas de la presente investigación.

Capítulo 1. El Planteo del Problema

Delimitación del objeto de estudio

El objeto del presente trabajo de investigación se halla en torno a los supuestos básicos subyacentes que sustentan las prácticas pedagógicas de los docentes denominados talleristas, en la propuesta del taller Una Hora Más, y de los docentes a cargo de los agrupamientos, en relación con las dificultades en la adquisición de la lectoescritura de estudiantes de una escuela primaria de gestión pública de Lamarque, departamento de Avellaneda, Río Negro, que se realiza en el año 2024.

En las instituciones educativas de nivel primario de Río Negro se implementa un nuevo espacio llamado Una Hora Más que tiene por objetivo la puesta en marcha de acciones dentro de las aulas que democratizen el conocimiento, amplíen las posibilidades de acceso de los estudiantes de todos los niveles socioeconómicos a los bienes culturales, y que tiendan a mejorar la retención de matrícula.

El taller Una Hora Más se implementa de modos diversos en las distintas instituciones de la localidad, en respuesta a lo que la población de la misma detecta como demanda. En la escuela primaria seleccionada, se responde a la necesidad de alfabetizar en torno a la adquisición o mejoramiento de la habilidad de la lectoescritura, en términos de alfabetización primaria, de un porcentaje de la población de alumnos de los agrupamientos de segundo a séptimo, en los cuales no se logra la adquisición de la misma, en el tránsito por los diferentes ciclos propuestos por el sistema educativo. Para llevar adelante la propuesta se designan en los cargos, a otros docentes los cuales denominan como talleristas, quienes se proponen llevar adelante el taller Una Hora

Más. La misma se implementa de primero a séptimo grado, después de que se sucede la grilla horaria normal de cuatro horas cátedra.

Se utiliza como metodología para la presente investigación, la entrevista semi estructurada en un planteo metodológico donde se abordan los datos desde un enfoque cualitativo descriptivo, con el fin de analizar la incidencia de las concepciones sobre alfabetización en las prácticas docentes, en relación con el proceso de adquisición de la lectoescritura en el taller Una Hora Más de los alumnos de la institución educativa pública seleccionada.

Planteo del problema

Para el análisis se utilizan datos relevados de la clínica psicopedagógica privada en la localidad de Lamarque provincia de Río Negro, en el año 2023 y 2024, donde se observa la creciente cantidad de casos de alumnos de entre diez y doce años de edad, pertenecientes a diferentes instituciones de nivel primario de la localidad, con severas dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

Cuando se indaga con las familias sobre el porqué los estudiantes llegan a la clínica cursando el segundo o el tercer ciclo de la educación primaria sin saber leer y escribir, las respuestas se tornan emocionales en relación al vínculo docente – alumno, a problemas familiares de diversa índole u otros. En la anamnesis, los padres o tutores, se refieren de manera poco clara sobre el por qué los alumnos no logran avanzar y se alude también a la falta de notificación por parte de la institución sobre la situación. No se puede dejar de mencionar para tener en cuenta, el pasaje por el período de pandemia por COVID (2020-2021).

Con los datos empíricos que se mencionan, esta investigación se propone indagar sobre el modo de abordaje de los casos de alumnos con dificultades y se descubre el espacio de taller Una Hora Más, al cual se refieren como *hora más* u *hora taller* en un nivel comunicativo institucional coloquial. Se entiende la relevancia de la adquisición de la lectoescritura para el desarrollo de las estructuras mentales, la convivencia en sociedad, el acceso a los bienes culturales por ende se estima de vital importancia.

Desde lo expuesto se plantea la pregunta por las concepciones de aprendizaje que se sustentan a la hora de enseñar a leer y escribir, las propuestas de alfabetización que se realizan y como se afrontan las dificultades que se presentan cuando los sujetos no logran aprehender este proceso.

El valor teórico de la presente investigación se haya en la novedad de la implementación del taller en las escuelas de Río Negro, el ciclo de duración del mismo y el uso que cada institución se propone darle. Se toma a Hernandez Sampieri et. al. (2014) para afirmar que el presente escrito se puede utilizar para realizar revisiones, desarrollar futuros programas de intervención y/o apoyar acciones institucionales específicas.

Objetivo general

Describir las concepciones que subyacen en los docentes respecto del aprendizaje de la lectoescritura y la influencia de las mismas en las practicas áulicas diarias y aquellas inmersas en el taller Una Hora Más.

Objetivos específicos

Analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas de los docentes que llevan adelante la hora taller, en los aprendizajes de la lectoescritura, de los alumnos de una escuela primaria de gestión pública de Lamarque.

Establecer relaciones entre las percepciones que sostienen los docentes y la influencia de las mismas en el aprendizaje de los estudiantes que transitan por el taller Una Hora Más.

Indagar sobre la selección de método de alfabetización y su posible relación con las percepciones que los docentes tienen respecto de los alumnos.

Indagar sobre los registros de avances que los docentes construyen respecto del proceso de adquisición de la lectoescritura de los alumnos que transitan el taller Una Hora Más.

Supuestos básicos

Se convierte al taller Una Hora Más en herramienta útil para el mejoramiento de la dificultad en la adquisición de la lectoescritura, después de que la institución advierte dicha dificultad en algunos alumnos.

Las posibles acciones e intervenciones tempranas en los casos con dificultad en la adquisición de la lectoescritura, se deshabilitan por una espera indeterminada de los alumnos que cursan el primer ciclo.

Los estudiantes con dificultad en la adquisición de la lectoescritura, se favorecen de prácticas pedagógicas personalizadas que se realizan en el espacio de taller llamado Una Hora Más.

La posibilidad de acceder a la lectoescritura se obtura debido a cierta violencia simbólica que ejerce la escuela sobre ciertos sujetos de aprendizaje.

Fundamentación

Se firma un acuerdo desde el ministro de educación y derechos humanos de la mano de Nuñez, ministro de educación, junto a la gobernadora de la provincia de Río Negro Arabela Carreras, en agosto del 2022, que se utiliza como marco para la implementación del anexo 1 de la resolución N° 562 (2022). Las especificaciones necesarias se brindan para que las instituciones realicen la implementación del taller Una Hora Más, en consonancia con la Ley de educación Nacional 26.206 (2006) y la Ley Orgánica de Educación de Río Negro N° 2444 (2013).

Acompaña la implementación de dicho taller, la Ley 27306 (2016) que se propone enmarcar el abordaje de las situaciones de dificultad en los aprendizajes escolares desde la cual el sistema educativo se propone trazar el camino para la implementación de acciones dentro de las aulas. En la resolución 562 (2022), se encuentran los fundamentos sobre los cuales se apoya la implementación de este taller, donde se exaltan como objetivos generales la democratización del conocimiento, ampliar las posibilidades de acceso a los bienes culturales de cada sujeto que transite las escuelas primarias rionegrinas y se tiende a mejorar la retención de matrícula. Por otro lado, se plantea como objetivos específicos, entre otros, diversificar las practicas que los docentes llevan adelante, fomentar la innovación y favorecer procesos de alfabetización inicial y avanzada, y científica.

El objetivo que se plantea el presente trabajo de investigación se basa en describir las concepciones que subyacen en los docentes y en los talleristas, respecto del aprendizaje de la lecto escritura y que sustentan las practicas que se realizan.

Los objetivos específicos que se desprenden del general se plantean analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas de los docentes que se proponen llevar adelante el taller Una Hora Más, en los aprendizajes de la lectoescritura, y las percepciones de los mismos respecto de

porque se da o no el aprendizaje en algunos estudiantes. Se plantea analizar de qué manera inciden las prácticas pedagógicas de los docentes en el espacio denominado Una Hora Más, para establecer relaciones entre aquellas percepciones que sostienen los docentes y la influencia de las mismas, en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. También, se propone indagar sobre la selección del método de alfabetización que se utiliza, tanto por las docentes de grado como por aquellas llamadas talleristas, así como se indaga en los registros de avances que se construyen respecto del proceso.

En tanto se consideran como supuestos el convertir el espacio Una Hora Más en herramienta útil para el mejoramiento de la dificultad en la adquisición de la lectoescritura, la deshabilitación de acciones pertinentes tempranamente debido a una espera indeterminada de los alumnos que cursan el primer ciclo, prácticas pedagógicas personalizadas que se realizan en el espacio llamado Una Hora Más favorecen a aquellos alumnos con dificultades específicas, y la imposibilidad de acceder a la lectoescritura debido a cierta violencia simbólica que se ejerce por parte de la escuela sobre ciertos sujetos de aprendizaje, es que se toma al autor Hernández Sampieri et. al. (2014) que destaca que, “sobre un enfoque de características cualitativas, las hipótesis irán como emergentes, conforme la recolección y el análisis de datos, desde el mismo momento de la observación producto del contacto del investigador con el material empírico”. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 417)

La presente investigación se estructura en capítulos. En los primeros dos se organiza la información de manera de introducir al lector en el tema propuesto y los antecedentes. En el capítulo tres, se desarrolla puntualmente el marco teórico que, desde un recorte de la bibliografía que se encuentra disponible, se propone reflexionar desde la adquisición y uso de la lengua oral hasta el desarrollo de la lengua escrita y las dificultades que se pueden encontrar en el proceso.

En los capítulos subsiguientes se desarrolla la metodología, el procesamiento y análisis de la información de acuerdo a una investigación de corte transversal cualitativo. Se sigue la lectura en la conclusión, los aportes, contribuciones y limitaciones para los capítulos seis y siete. En el final de la misma se encuentra el listado de propuestas de intervención en relación a mejorar las condiciones de atención de aquellos alumnos en los cuales se presentan dificultades concretas con la adquisición de la lectoescritura. Por último, se encuentran las referencias bibliográficas de la presente investigación.

Capítulo 2. Estado del Arte

En el presente estado del arte se explora otros estudios anteriores ligados a la alfabetización escolar primaria, a las dificultades de la misma en la Argentina, en los últimos cinco años. Se inicia la consulta con Pirona et. al. (2022) con el título Concepciones de docentes acerca de la articulación entre nivel inicial (n.i.) y nivel primario (n.p.) y su implementación en dos escuelas públicas de la provincia de Salta. La metodología que desarrolla es cualitativa, con enfoque descriptivo. En las conclusiones las tesis se encuentran con la necesidad de la pronta articulación entre los distintos niveles educativos debido a que se observa preocupación en los docentes. Se visibiliza la importancia de la necesidad de realizar un proceso sostenido y gradual de adquisición de lectoescritura que se inicia en las salas del jardín de infantes y continúa en las aulas de primer ciclo. El estudio se sitúa en Salta provincia de Argentina, en dos escuelas públicas.

Se selecciona a Cuesta (2022) quien presenta un escrito sobre Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querrela a la cuestión de los métodos, donde se propone poner en tensión una serie de avances que se dan en el campo de la investigación sobre las discusiones con relación a la alfabetización en Argentina. En el mismo, una de las razones que se explora son las conceptualizaciones de la alfabetización, sus fundamentos, y lo que se plantea como desplazamientos en tanto la nominación de la misma, y algunas discusiones sobre los métodos que se utilizan. (2022)

Otro trabajo que se selecciona de Burgos, Rosa (2022) refiere a una investigación llamada Concepciones de docentes de primer grado de primaria, de una escuela de gestión pública de la localidad de Cerrillos, acerca de la escritura y su aprendizaje. La metodología que se utiliza tiene un enfoque cualitativo descriptivo no experimental. Los resultados se encuentran

en relación a la consideración de la escritura como un proceso que necesita tiempo y que se halla influenciada por el contexto social y escolar. La investigación se realiza en una escuela llamada Gobernador Solá de la localidad de Cerrillos, en la provincia de Salta, Argentina.

Las licenciadas Bonini, Cristina y Muloni, Claudia M. (2022) se proponen una investigación en relación a las Concepciones de los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura, en escuelas en la ciudad de Rosario. La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo descriptivo no experimental, al analizar las concepciones de los docentes observando que aquellas de primer ciclo, se destacan por ser quienes detectan tempranamente las dificultades y las primeras en elaborar estrategias en búsqueda de soluciones.

Se selecciona a Acosta et. al. (2022) quien escribe junto a otras, Lecto-escritura en tiempo de post-pandemia: necesidad vs. oportunidad de cambio en los procesos de aprendizaje. La investigación se basa en la indagación sobre la incidencia de la pandemia en los procesos de adquisición de la lectoescritura en el primer ciclo de escuelas primarias en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. Se aborda desde una perspectiva cualitativa, de diseño transversal, con alcance descriptivo no experimental. Se realizan entrevistas semiestructuradas a docentes y se trabaja con alumnos utilizando cuestionarios auto administrados. Se concluye en la visualización de elementos que muestran algo de la adquisición de la lectoescritura en los alumnos.

Se selecciona otra investigación presentada por Díaz, H. y Enriquez, C. (2021) acerca del Proceso de enseñanza y aprendizaje en niños de primer y segundo grado con dificultades en lectura con y sin diagnóstico de dislexia desde la perspectiva docente. En el escrito se encuentran

indagaciones sobre los conocimientos que los docentes de primero y segundo grado tienen respecto de los problemas de lectura y la dislexia. La investigación se lleva adelante en la localidad de Las Lajillas en la provincia de Salta, Argentina. La metodología propuesta en la investigación es cualitativa y como instrumento se utiliza la entrevista semiestructurada a docentes de la escuela. Algunas de las conclusiones se encuentran en relación a la ausencia del trabajo interdisciplinario en tensión con la detección y el acompañamiento temprano de los casos.

Otra investigación que se selecciona se escribe por Dahas, Z. y Fernandez M. (2022) y se realiza en torno a Variaciones observadas por docentes de tercer grado de escolaridad primaria, durante el año 2021, en procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus alumnos. El objetivo que se proponen es conocer cómo docentes de una escuela primaria caracterizan los procesos de aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos en el año 2021. Se utiliza la entrevista semiestructurada en la aplicación de un enfoque cualitativo descriptivo. Se realiza en barrios con nivel socioeconómico bajo en la provincia de Salta, Argentina. Algunos de los resultados que se muestran giran en torno al nivel de importancia que le otorgan a la adquisición de la lectoescritura a la cual visualizan como proceso complejo.

Alarcon, I. y Palomeque, L. (2023) se proponen realizar una investigación llamada Una mirada psicopedagógica sobre la enseñanza de la lectoescritura en primer año de primaria. Se lleva a cabo en la ciudad de Pergamino y en la ciudad de Trenque Lauquen en la provincia de Buenos Aires, Argentina, en el año 2022. Se proponen indagar en las estrategias utilizadas por los docentes en lo que refiere a la enseñanza de la lectoescritura en alumnos de primer grado. El instrumento que se usa es la entrevista semiestructurada a docentes sumado a la observación de situaciones áulicas escolares. Se destaca que la investigación tiene un carácter cualitativo

descriptivo. Las conclusiones se encuentran en relación a proyectar acciones futuras que potencien las practicas docentes.

Fonseca (2022) se propone escribir un artículo llamado La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación Aprender a leer... Una preocupación para la neuroeducación en Argentina, en el cual se expresan varios puntos importantes que ligan el aprendizaje de la lectoescritura, los métodos utilizados, un acercamiento a como se imbrican cada aspecto de la enseñanza del mismo para llegar a ser un lector eficaz. El artículo se escribe para el Journal of Neuroeducation, publicación que se dedica a poner en tensión diversos aspectos relacionados a los modos de educar en Latinoamérica.

También se menciona a Encinas et al. (2022) que plantea una investigación titulada Enseñar a Leer, a Escribir y Juego. Representaciones de docentes de Primer Ciclo de Nivel Primario respecto del uso del Juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura. El principal objetivo de las profesionales se apoya en identificar y analizar las representaciones que habitan el imaginario de las docentes de primer ciclo respecto de la adquisición de la lectoescritura. La misma se plantea desde un enfoque cualitativo no experimental y descriptivo. Entre las conclusiones se encuentran mencionados aspectos como la escasa utilización del juego en los planteos de alfabetización muy a pesar de que se encuentran indicios de que las docentes identifican las bondades de la utilización del mismo. La investigación se lleva adelante en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina.

Por último se toma en cuenta la publicación de Ceballos-Marón et al. (2022) con un estudio que se situó en la Argentina en el tránsito por la emergencia sanitaria (Covid19). Se expone la situación de las infancias y los “altos índices de ansiedad, angustia, miedos y fastidios” (Ceballos-Marón et al., 2022, pp. 1-2). El objetivo que se plantea el estudio es visualizar aquellas

estrategias de regulación emocional y como estas influyen en la adquisición de la comprensión lectora en alumnos que transitan por la escuela primaria y se incluyen las perspectivas de los docentes. Se realiza una co tutela entre la Universidad de Flores (Argentina) y la Universidad de Salamanca (España). Se realizan entrevistas semiestructuradas a docentes y niños entre 9 y 12 años de edad de las cuales se concluyen que “a menor regulación emocional, menor comprensión lectora” (Ceballos-Marón et al., 2022, p. 2). De esta investigación se desprenden dos posibles vías de interpretación de acuerdo a los datos obtenidos. Se privilegia el uso de instrumentos con adaptación digital, y se realizan 40 entrevistas a docentes y padres de niños de escolaridad primaria y un estudio cuantitativo. Se pretende estudiar la incidencia de la relación de la buena regulación emocional y la afectación que esta tiene en la lectocomprension. En el artículo se presentan dos vías de estudio: uno de tipo cualitativo y uno de tipo cuantitativo. El artículo se escribe a partir de la observación de niños con dificultades en la adquisición de la lectoescritura en tiempos de Covid19 y el propósito de la presente investigación se establece en tanto conocer la vinculación entre la regulación emocional y la comprensión lectora, en niños y niñas de entre 9 y 12 años. Se realiza una entrevista semiestructurada telefónica a padres y docentes con el fin de obtener información cualitativa en la ciudad de Villa Dolores, Córdoba, Argentina. (2022)

Capítulo 3. Marco Teórico

Del lenguaje a la escritura: Inteligencia y deseo

En el inicio de la presente fundamentación se parte desde la creencia sustentada por las diversas lecturas de que el proceso de aprender a leer y escribir se visualiza como uno complejo, que conlleva tiempo y esfuerzo, donde se imbrican diversos aspectos tales como las estructuras previas del sujeto, sus esquemas mentales, el contexto, la emocionalidad que interviene en el proceso de vinculación con otro, los métodos que proponga este otro implicado en el vínculo, tiempo y una base biológica que provea lo que hasta ahora se cree que son las zonas especializadas en el cerebro para tal fin.

Por otro lado, se encuentra dentro de la ecuación, la complejidad de la comunicación en el entorno escolar propuesta por Gvirtz y Palamidessi (2006) que se plantea pensar en el momento de enseñar un contenido como un espacio polivalente en donde no solo se intenta transmitir, por ejemplo, la enseñanza de la lectoescritura sino también se encuentra la complejidad real del acto. Se sigue exponiendo que ya desde la teoría psicoanalítica propuesta por Freud, los sujetos no se encuentran conscientes de todo lo que se transmite en el circuito de la comunicación. Es por esto que los autores plantean que se necesita un proceso de revisión constante sobre lo que se está intentando comunicar y que en esta revisión los alumnos y los docentes se apropian de la meta-comunicación circulante. (Gvirtz y Palamidessi, 2006, pp. 111,117)

El lenguaje

Se continúa brevemente por la adquisición del lenguaje y como se espera que posterior a ello, devenga el aprendizaje de la lectoescritura. Norma Filidoro (2009) se propone exponer que es muy difícil trabajar con un docente que desconoce las relaciones entre la lengua oral y la

escrita, y que por ello hace afirmaciones taxativas frente a un problema de aprendizaje, y dice que un niño que habla mal, no puede escribir nunca correctamente. (Filidoro, 2009, p. 41)

Desde Halliday (1982), se plantea al lenguaje como una semiótica social y se ofrecen elementos para reflexionar sobre la adquisición de la lectoescritura. Se describe el proceso desde lo que el autor denomina macrofunciones, que están presentes al intentar escribir. El autor se basa en tres, a saber, la función interpersonal, en la que el niño/a arroga significado a la expresión en la comunicación social donde los intercambios enriquecedores con los docentes y pares, lo ayudan a avanzar. La función ideacional, donde el significado literal se respalda por el contexto lingüístico; y la función textual, que se atañe al significado contextual que se arroga a los elementos prosódicos de la lengua: entonación, pausas, acentuaciones (Halliday, 1982, p. 3). La exposición del autor se amplía formulando las microfunciones, que son las que median en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Las mismas se expresan de la siguiente manera: función reguladora, donde el lenguaje muestra qué hacer o no, en relación con los cánones normados de los sistemas; la función personal, que se encuentra en la implicación de la conciencia del niño de que su comunicación es propia de sí mismo. La siguiente se llama función instrumental, en la que el lenguaje se percibe como un instrumento para satisfacer necesidades; la función interaccional, que se entiende como la que permite comunicarnos socialmente. Se continua con la función heurística, donde el lenguaje se utiliza como medio para el aprendizaje; y la función imaginativa. En ella el lenguaje se convierte en un instrumento para crear el propio entorno (Halliday, 1982, pp. 1,7)

En conclusión, el autor se propone el planteo de una perspectiva que integra las funciones del lenguaje en el proceso de adquisición de la lectoescritura, tanto a nivel macrofuncional como

microfuncional. Aun así, el proceso de adquisición de la lectoescritura se considera complejo y que necesita de otras aristas para pensarse, por ejemplo, desde lo que llamamos inteligencia.

En su libro *La inteligencia atrapada*, Fernandez (2002) expone que las estructuras mentales de los niños pequeños se organizan tomando del mundo cierto tipo de variables que se complejizan desde su experiencia con el mismo, la cual se puede sintetizar desde las posibilidades de conservación y reversibilidad. Se toman las ideas de Piaget (1965) quien afirma que todo conocimiento se halla en torno a la asimilación del medio, de un dato exterior, frente a los cuales el sujeto experimenta la necesidad de equilibrio por autorregulación. De este modo se afirma que todo conocimiento tiene por ende una historia que lo aloja, que lo recibe dentro de las estructuras mentales y que más tarde pasa a formar parte de los esquemas de acción del mismo sujeto. La autora se propone afirmar que el aprendizaje es un largo camino personal de construcción en el que los sujetos accionan sobre los objetos de conocimiento donde se realiza un trabajo personal de reestructuración de la inteligencia. Dentro de la educación sistemática o asistemática, estos procesos se materializan, aunque dependen de la presencia de otro, el cual se afana en proponer un objeto acorde con el nivel de comprensión del sujeto aprendiente y de un vínculo que mediatice esta significación. Se estructura la inteligencia en el proceso de conocimiento, y el mismo se encuentra directamente relacionado con la experiencia que el sujeto tiene del mundo que lo rodea. En la organización de su propia inteligencia, el niño se propone realizar acciones con los objetos de conocimiento (Fernandez, 2002, pp. 78,83)

Establecer clasificaciones, ordenar, comparar, asemejar se manifiestan en la inteligencia antes mencionada, que tiende a buscar generalizaciones, mientras que, dentro del nivel simbólico de la construcción de la inteligencia, se encuentra el movimiento del deseo. En relación a este último, desde Fernandez (2002) se concluye que, contrario al modo de estructuración del

pensamiento que solo considera las estructuras mentales, el sujeto se propone buscar la individuación, el surgimiento de lo original. Se vuelve así autor del objeto y debido a esto se aprende, ya que se entiende que el deseo se plantea como organizador la vida afectiva de los sujetos.

Se entiende entonces como el lenguaje, el afecto, el gesto se ven envueltos en procesos donde operan como signos – significantes de los cuales el sujeto se apropia para poder decir como siente su mundo. Estos gestos antes mencionados, se necesitan para componer el mundo simbólico desde el cual cada sujeto se manifiesta como diferente, y por ende aprehende el mundo y en él, los objetos de conocimiento, de una manera propia y particular. En Fernandez (2002) se expone que en este dialogo de la inteligencia y el deseo, el aprendizaje se despliega. El aprendizaje entonces se define de la siguiente manera: “el proceso que permite la transmisión del conocimiento desde otro que sabe (otro del conocimiento) a un sujeto que va a llegar a ser sujeto, precisamente a través del aprendizaje” (Fernandez, 2002, p. 58). Se halla en ese dialogo entre la intención de enseñar de un docente, por ejemplo, y el deseo de un aprendiente, un sujeto que se convierte en sujeto mismo al aprender, ya que el proceso se abre paso.

La inteligencia, ¿qué es?

Al pensar en una definición de inteligencia se encuentran múltiples respuestas posibles, algunas ligadas a concepciones religiosas, otras que se refieren al quehacer practico, otras que se remiten a los hábitos con los que se cree identifican a un buen estudiante. Carina Kaplan (1997) por su parte se presenta para aportar lo siguiente:

La subjetividad porta un elemento de objetividad que trasciende las voluntades y consciencias de los maestros. Al mismo tiempo, son los sujetos mismos los que mediatizan las condiciones materiales y simbólicas de su accionar. Siendo que las

representaciones sociales que portan los maestros sobre la inteligencia de los niños se actualizan en sus prácticas cotidianas, constituyendo a generar resultados escolares diferenciales, es necesario precisar que son el producto – no mecánico – de un proceso de construcción social. (Kaplan, 1997, p. 41)

Con esto la autora se propone poner en tensión las distintas explicaciones posibles sobre la inteligencia que no involucran un proceso inmerso en lo cotidiano. La autora se pregunta por el grado de conciencia de los maestros frente a sus propias representaciones acerca de la inteligencia escolar, y se propone avanzar sobre la reflexión enfocándose en los sistemas de percepción y explicación que sustentan cada acción dentro de la escuela. Se cita a continuación a Giddens (1984) quien se propone presentar la idea de que existen diferentes grados de conciencia, y exponer que se visualiza una diferenciación entre la conciencia práctica y la discursiva. Se plantea que en la conciencia práctica operan barreras inconscientes que de muchas maneras impiden ingresar en la reflexión y que se hallan regidas por el sentido común. De esta manera, en la reflexión entre ambos grados de conciencia se puede encontrar un posible motor de cambio. (Kaplan, 1997, pp. 47-48)

Por último en esta sección, se cita a Merieu (1998) quien por su parte, se propone afirmar que el desarrollo de la inteligencia formal no solo tiene el fin de resolver problemas de la vida cotidiana o del campo de las matemáticas, sino que al educar se desarrolla la inteligencia histórica. (Merieu, 1998, p. 24). Se afirma lo siguiente: “Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en que herencias culturales se está inscripto.” (Merieu, 1998, p. 25)

La enseñanza, el aprendizaje y el proceso de adquisición de la lectoescritura

¿Qué se entiende primeramente por aprender? Se toma la pregunta con la cual Gvirtz y Palamidessi (2006) se proponen exponer que el ser humano necesita de algún tipo de ayuda de otro, para adquirir un conjunto de habilidades, saberes y modos de establecer las relaciones socialmente válidas. Para los autores cuando una modificación se estabiliza, se la llama aprendizaje y luego, se observa en las conductas, lo que provoca una adaptación al medio. Los observables que en el aprendizaje se generan, se caracterizan por ser acciones externas e internas que se traducen en un nuevo modo de estar en el mundo, con modificaciones estables, en la relación que el sujeto mantiene con los objetos. (Gvirtz y Palamidessi, 2006, pp. 117-118)

La escuela por su parte se propone lograr, dentro de su sistema, una cantidad compleja de aprendizajes desde los considerados más básicos hasta lograr niveles de abstracción crecientes. A lo largo de los años, se proponen diversos estudios que se realizan en muchas ocasiones, olvidando el componente social del ambiente escolar. Gvirtz y Palamidessi (2006) se proponen reflexionar en torno a diversas teorías y sus explicaciones comenzando por las teorías asociacionistas, las cuales se concentran en concebir al aprendizaje como un proceso en donde el alumno asocia estímulos y respuestas, mientras que las teorías mediacionales del aprendizaje se basan en la consideración de los mecanismos internos que intervienen en el proceso. En ellas se describe al aprendizaje como proceso de comprensión de las relaciones que se establecen entre los objetos a conocer, interviniendo estructuras o esquemas internos de aquellos que aprenden considerados individuos. La teoría de la Gestalt por ejemplo, se centra en que el existir del aprendizaje se consolida de la mano de configuraciones perceptivas; por otro lado se mencionan los planteos de Piaget, quien explica los esquemas de acción que se consolidan y organizan la información. Más tarde, estos mismos esquemas, se complejizan. Los autores exponen que

también se da una comprensión del aprendizaje al estilo de la teoría computacional, que explica el modo de almacenamiento de la información y el procesamiento de la misma. Otras se afanan en mencionar a la imitación como el modelo de Bandura por ejemplo. (Gvirtz y Palamidessi, 2006, pp. 118,120)

Como se menciona al inicio, en este proceso complejo de aprender y en él, el objeto específico de la lectoescritura, algunas explicaciones se brindan desde las teorías de aprendizaje, aunque resultan insuficientes a la hora de enseñar. A este andar y desandar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, las concepciones de aprendizaje, de alumno, se le suma la creencia sobre la función que tiene la escuela, sustentada por el docente. Todas estas concepciones se transforman en la mirada particular con la cual se enfrenta la tarea.

Aprender a leer se constituye en una tarea de toda una vida. El tener un rol activo frente a lo que un texto propone se expresa en una actitud que puede desarrollarse según Bello (2005). Se retoman las teorías antes mencionadas, sobre todo aquellos desarrollos dentro de aquellos marcos teóricos, dedicados a enseñar a leer y escribir, y se expone que en el modelo mecanicista se separa al sujeto –objeto lector- texto, y el significado del texto se pretende que sea descubierto por el lector; por otro lado en el paradigma organicista se propone la construcción de ese significado por parte del lector. Se introducen en este punto, los llamados saberes previos, los cuales tienen gran relevancia a la hora de establecer asociaciones, recordar palabras y sonidos, idea en la cual se encuentran muchos autores. Desde estos desarrollos, la didáctica de la lengua se propone premisas que guían las planificaciones y clases que apuntan al desarrollo de lectores autónomos. (Bello y Holzwarth, 2005, pp. 1,11)

La enseñanza de la lectura que se propone desarrollar Kaufman (2013), tiene una didáctica particular, que se enfoca en el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas en el

sujeto, necesarias para construir significados y fomentar la interacción entre los conocimientos previos y la información proporcionada por el texto. El papel del docente se visualiza de vital importancia, ya que se encuentra en la tarea de selección de aquellos textos para trabajar. Se entiende desde la propuesta de la autora, la importancia que resulta de sugerir a los estudiantes indagar el paratexto en orden a desplegar la capacidad de lectura inferencial, donde el lector se ve implicado en un papel activo al hacer predicciones fundadas en elementos como el título y la información de la contratapa, lo que le permite anticipar el contenido del texto. (Kaufman, 2013, pp. 17,24)

En relación a la enseñanza, los supuestos

Para precisar el concepto de supuesto desde Sanjurjo y Vera (1994) se plantea que existen ideas constituidas desde el sentido común y enlazadas a elementos culturales en cada sujeto. La pregunta por el por qué y para que se enseña, es el planteo que realizan las autoras, y que conlleva en el análisis de los propios supuestos básicos subyacentes que se constituyen como aquellas ideas en las cuales se sustentan las prácticas cotidianas.

Se argumenta que se los denomina supuestos debido a que no son factibles de ser demostrados con argumentos racionales, y aun así se los ve operar y moldear las practicas. Se los denomina básicos porque se encuentran en lo profundo y se conforman como si fuesen teorías sustentadas en la razón. Luego, se denominan subyacentes porque permanecen fuera de conciencia de quien las sostiene. Es así que se expone la necesidad de trabajar en develar estos supuestos sobre todo en educación ya que estos sustentan las practicas pedagógicas en las instituciones educativas. (Sanjurjo y Vera, 1994, pp. 1-2)

Se plantea como imprescindible revisitar aquello que se sostiene de manera de objetivar mediante el análisis crítico aquellas prácticas pedagógicas en relación a la lectoescritura en el

taller Una Hora Más, de manera de que se hallen los fundamentos de las propuestas pedagógicas y didácticas, sin abrir espacios valorativos sino en la medida de que se vuelvan explícitos, llegar a organizar la práctica con mayor coherencia. (Sanjurjo y Vera, 1994, pp. 2,4)

Métodos para enseñar a leer y escribir

Cuando se piensa en enseñar a leer y escribir, los autores y los métodos para ello, se multiplican. Dentro de los métodos que se utilizan en las aulas para intentar transmitir el conocimiento de la lectoescritura, se toma a Perrone (2023) quien cita a Simon (1924) el cual identifica dos orientaciones para iniciar este intento de enseñanza: el método analítico y el método sintético. El método analítico se asienta en tomar unidades significativas, desglosarlas y llegar hasta la unidad mínima mediante técnicas y materiales especializados. Dentro de este método, se encuentran subdivisiones como el enfoque global, que parte de la oración y guía al niño a trabajar por “unidades de sentido”, desde oraciones simples hasta relacionar grafemas y fonemas. También se encuentra el enfoque de la palabra generadora, que sigue una lógica similar. (Perrone, 2023, pp. 1,5)

Por otro lado, el método sintético se propone el camino inverso al anterior: se inicia con unidades mínimas (letras, fonemas) y se complejiza hasta llegar a la sílaba, la palabra y la frase. Dentro del método sintético, se encuentran subdivisiones como el enfoque alfabético, donde se comienza con las unidades mínimas; el enfoque fonético, que trabaja con los fonemas, y el enfoque silábico, desde las sílabas. Además, los enfoques se presentan como combinables ascendente y descendentemente, y así se lleva a cabo un proceso simultáneo de análisis y síntesis. (Perrone, 2023, pp. 1,5)

Ferreiro (2006) por su parte se afana en aportar un modo de comprender la evolución de la escritura que los niños producen, la cual se haya influenciada por el entorno como por ejemplo

la familia, y se conforma así el nivel inicial en el cual se advierte según la autora la psicogénesis de la misma. Se afirma la existencia de una secuencia de etapas sucesivas. Mientras se avanza en la evolución de la adquisición de la habilidad de escribir, el niño se encuentra con lo que llama “problemas de naturaleza lógica” (Ferreiro , 2006, p. 4) , que se resuelven para acceder al mismo. La autora se propone plantear que la división que en algunas ocasiones se hace de la lectura y la escritura no es tal, sino que existe y se torna relevante la relación del sujeto que conoce, o aprendiente como lo llama Fernández (2014) , con un objeto de conocimiento que en este caso se presenta ante el mismo como la lengua escrita. (Fernandez, 2014, p. 57)

Se retoma a la autora Ferreiro (2006) quien afirma que las disposiciones escolares se ignoran y el sujeto se determina en el mejor de los casos, para hacer el intento de apropiarse de un objeto de naturaleza social. El mismo se encuentra dentro del sentido en tanto se propone como un instrumento de intercambio. Este esfuerzo cognitivo que se realiza, se da en un marco de construcción de sentidos para las marcas que forman parte del sistema de escritura, de su decodificación, con el fin de que se interpreten dentro del contexto. El sujeto, se propone el intento de producción de esas marcas como el sistema las usa, y así se realizan actos de escritura. (Ferreiro , 2006, pp. 4,6)

Estilos de aprendizaje y alfabetización

Los autores Alonso, Gallego y Honey (1995) se proponen comenzar el abordaje del tema desde la concepción de aprendizaje que se toma de Hilgard (1979. p. 5) de la siguiente manera:

Se entiende por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados

transitorios del organismo (por ejemplo, la fatiga, drogas...) (Alonso et al., 1995, p. 17)

Desde lo antes expuesto, se espera que el aprender esté ligado a cambios o modificaciones estables en la psique, producto de reacciones a situaciones que le presenta el contexto a los diferentes sujetos. Desde el autor Diaz Bordenave que se encuentra citado en Alonso et. al. (1995) se toma otra definición que introduce la idea de que el aprendizaje esté ligado a modificaciones permanentes en las disposiciones de los sujetos.

Los autores también se plantean la visualización de tres enfoques que describen lo que se llama aprendizaje y que, por consiguiente, se enlaza con acciones que las personas que alfabetizan ponen en marcha a la hora de iniciar la tarea. Desde los autores mencionados se destacan tres concepciones a saber: El aprendizaje como producto, se percibe como resultado del contacto con el medio y ligado a la experiencia y a la práctica; el aprendizaje como proceso, que se visualiza a través de los comportamientos, los cuales se perfeccionan y complejizan; el aprendizaje como función en tanto se puntualiza el cambio que se origina cuando el sujeto intercambia con los materiales, actividades y experiencias que le ofrece el contexto. (Alonso et al., 1995)

Desde el punto de vista de la didáctica, en el concepto de aprendizaje se incluye adquirir informaciones, conocimientos, aumentando el patrimonio cultural, se visualiza la modificación de las actitudes, modalidades de comportamiento y se enriquecen la visión de mundo, las capacidades operativas debido a la acumulación de experiencias. Para muchos otros autores como Davis (1983) y Cotton (1989) que se encuentran citados en Alonso et. al. (1995), en el aprendizaje se encuentran características que involucran el

cambio relativamente permanente en relación con la experiencia, el proceso del mismo y el desarrollo de habilidades, tanto como la retención del conocimiento para que se pueda mostrar en un futuro. De otros autores se toman ideas sobre los aspectos que se pueden observar sobre lo que se propone como cuatro niveles de aprendizaje a saber, planteados por Alonso et. al. (1995):

1. Sus saberes o sus maneras de saber hacer en los campos específicos
2. Sus capacidades multiplicadoras (sus métodos y técnicas de trabajo y aprendizaje)
3. Sus recursos estratégicos (especialmente el conocimiento de sí mismo y su relación dinámica con el entorno)
4. Su motivación, sus actitudes, en particular, respecto del aprendizaje (competencias dinámicas) (Alonso et al., 1995, p. 19)

La tensión del capítulo propuesto se centra en abordar la pregunta por el sistema educativo y si en este se ofrece el desarrollo equilibrado de los cuatro aspectos o si solamente se centra en desarrollar mediante las distintas propuestas educativas, la memorización de los conocimientos en detrimento de las capacidades de autoformación.

Para sumar a la discusión, se encuentran indicios en la década del 80, donde se visualizan tres cambios sobre la concepción de aprendizaje, una se muestra con una orientación psicologicista; otra se presenta como pasaje del predominio del paradigma conductista a uno de orientación cognitivista, lo cual conlleva la ampliación del concepto de aprendizaje con elementos del orden del cognocitivo, afectivo y efectivo. De estas

concepciones, se derivan otras en relación al proceso didáctico, de entre las cuales se destacan el considerar el aprendizaje como constructo teórico del cual se presenta como necesaria la especificidad científica, se mira al aprendizaje como una acción que se desarrolla en dos niveles siendo estos el comportamiento y el pensamiento; se pretende que sea orientado por objetivos dirigido al desarrollo global del sujeto, en relación a las necesidades personales y donde se tengan en cuenta las convenciones sociales. Por ende, desde esta perspectiva se considera el aprendizaje como proceso donde se espera un fuerte compromiso de ambos, profesor y alumno. (Alonso et al., 1995, pp. 20-21)

La introducción del modelo cognitivo en la enseñanza se proyecta sobre la concepción de aprendizaje describiéndolo como un proceso activo que toma lugar dentro del mismo, el cual se ve influido por la actividad docente. Por ende, los resultados se esperan en relación a la información que el docente presenta, como se realiza esa presentación progresiva en relación a las estrategias de enseñanza y a las estrategias de aprendizaje que se esperan que despliegue el alumno. Por ende, ¿Cómo se enseña a aprender? Aquí se visualiza un cambio profundo con respecto a la propuesta del conductismo, debido a que se pretende que el profesor pase de ser el que enseña, a ser el que facilita el aprendizaje. (Alonso et al., 1995, pp. 20-21)

Lo antes expuesto se manifiesta en los cambios de planes de estudio de la formación docente ya que, desde la didáctica, se incluyen temas en relación a los procesos y estrategias de aprendizaje, aquellos mecanismos propios del sujeto en relación a la organización de la información personal y también el componente social del desempeño del aprendiz. Por ende, se desprende que no basta con ser técnico y tener buen manejo de los contenidos específicos del área de conocimiento sino se pretende que el docente posea las estrategias que faciliten que el

aprendiz desarrolle un modo de adquirir el conocimiento propuesto y socialmente valido. Por ende, el profesor se aleja de ser visto como el que escribe sobre la tabula rasa, para pasar a una concepción donde se lo visualiza como facilitador y se pretende que tenga buen manejo de los contenidos, tanto como la enseñanza directa o indirecta de estrategias de aprendizaje a los alumnos.

Desde esta perspectiva, se concluye de la mano de los autores Alonso et al. (1995) que:

El aprendizaje es, desde esta triple perspectiva, una tarea del profesor por una doble razón:

Las estrategias que los estudiantes aplican a su aprendizaje influyen efectivamente en la calidad de este, y

Tales estrategias son aprendibles y mejorables a través de la actuación del profesor. (Alonso et al., 1995, p. 22)

Los estilos de aprendizaje y las teorías sobre el mismo

Las distintas teorías sobre el aprendizaje se comprometen en la tarea de brindar explicaciones científicas sobre como el sujeto aprende. Alonso et. al (1995) se proponen establecer un recorrido por las teorías más nombradas, aunque se plantean demostrar cómo algunos elementos de otras concepciones, conforman los supuestos que aún hoy pueden rastrearse. Se destacan dos corrientes para la clasificación de las concepciones sobre el aprendizaje. En la primera el proceso se plantea como algo del cual poco se sabe, y sobre el cual se presentan actividades de orden mecánico de asociación de estímulos y respuestas como consecuencia a los antes mencionados. Esta concepción se sostiene ignorando las mediaciones, las variables referentes al contexto y/o a la estructura de pensamiento interna. Se incluyen aquí

las teorías asociacionistas, condicionamiento clásico (Watson, Pavlov), tanto como el condicionamiento operante (Thorndike, Skinner). (1995)

En el segundo enfoque se consideran las peculiaridades que atraviesan el proceso de aprendizaje sumado a la estructura interna del sujeto. El antes mencionado se propone explicar cómo se logran construir los aprendizajes condicionados por el contexto, y teniendo en cuenta los esquemas internos de cada sujeto que intervienen en las respuestas en relación a las conductas. Entre ellos se encuentran el aprendizaje social, y condicionamiento por imitación (Bandura), las teorías cognitivas de la mano de la Gestalt y la psicología fenomenológica (Rogers, Maslow), la psicología genético-cognitiva y la genético-dialéctica (Vigotsky, Luria, Wallon) y las teorías de procesamiento de la información (Gagne, Simon). (1995)

El aprendizaje y la enseñanza

Anijovich y Mora (2009), en su texto Como enseñamos, se proponen reflexionar sobre aquellos modos que se eligen a la hora de enseñar en las aulas de la Argentina. La idea de preguntarnos por el sentido que los alumnos atribuyen a las actividades que se proponen en la escuela, se torna necesaria puesto que la construcción de este sentido se encuentra en relación a lo que llaman contrato didáctico. Las autoras se centran en la importancia de hacer “públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes” (Anijovich y Mora, 2009), ya que esta acción se enlaza con la posibilidad de que se establezca ese “contrato didáctico en el que ambos, docentes y alumnos, se responsabilicen por la enseñanza y el aprendizaje” (Anijovich y Mora, 2009). Para acompañar lo antes expuesto, se entiende como necesario establecer inicialmente, desde donde se posiciona el docente para mirar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Teoría conductista.

Se continúa la exposición de Alonso et.al (1995) que plantea la observación sobre el conductismo. Desde esta teoría se plantea el aprendizaje como un conjunto de asociaciones entre ideas o experiencias concretas, por ende, se puede explicar en términos de conexión estímulo – respuesta, que conduce al hábito. Estas conexiones o asociaciones se fortalecen en tanto se repiten con asiduidad. Los autores de esta línea de pensamiento se plantean las explicaciones desde el condicionamiento clásico de Pavlov y se enlazan en el Condicionamiento por Contigüidad propuesto por Watson entre otros, por ejemplo, Thorndike que se propone plantear el Refuerzo concepto desde el cual Skinner se plantea la formulación del Condicionamiento Operante. (1995)

Skinner se propone explicar el aprendizaje como consecuencia de ciertos estímulos ambientales ofrecidos a quienes considera individuos. La propuesta se fundamenta en la entrega de recompensas y en el refuerzo que se otorga por quien tiene la intención de transmitir conocimiento. Este científico se propuso moldear conductas mediante algunos pasos aplicables tanto al aprendizaje motor como a cualquier comportamiento. (1995)

Los neoconductistas postskinnerianos se concentran en incorporar elementos a estos postulados desde un posicionamiento ecléctico según se afirma en Alonso et. al. (1995). La escuela se ve afectada por el desarrollo de Bandura por ejemplo en su Teoría del Aprendizaje Social, ya que se encuentra el postulado de que los procesos de aprendizaje se conducen con refuerzos o de otra forma no son perdurables; que el refuerzo se establece inmediatamente después de la conducta deseada; que se dejará sin refuerzo a las conductas indeseables y que los mismos se establecen como motivación no como garantía de que el aprendizaje este logrado. (1995)

Teorías cognitivas.

De la mano de los mismos autores se encuentran a María Montessori, el movimiento de la Gestalt, Piaget y Ausubel que se establecen como algunos de los representantes de las teorías cognitivas. Desde el planteo del nombre de las mismas se establece la relación del aprendizaje a las actividades intelectuales en relación a “percepción, interpretación y pensamiento” (Alonso et al., 1995, p. 26). Se establecen cinco principios a saber y a tener en cuenta, lo relacionado a las características de la tarea planteada, la organización que del conocimiento hace el docente, el aprendizaje que se une a la comprensión como condición de durabilidad, el feedback que se ofrece por parte del alumno y del docente en tanto se traza así la adquisición de conocimiento o se establece el modo en el cual el docente corrige un aprendizaje y como se fortalece la motivación en tanto se fijan objetivos para la tarea. (1995)

Piaget se instala en las formaciones para profesionales docentes y psicopedagogos, ya que sus aportes se refieren al pensamiento como base del aprendizaje. Para el autor, el aprendizaje se basa en un conjunto de mecanismos que el individuo – organismo se propone adquirir y poner en juego para lograr adaptarse al medio. Para Piaget se efectúan dos movimientos en relación al aprendizaje los cuales se manifiestan simultáneamente y/o integrados llamados asimilación y acomodación. Con el mecanismo de asimilación el organismo se propone explorar el ambiente y tomar parte del mismo con la intención de transformarlo incorporándolo a sí mismo. En la mente entonces se despliegan esquemas de asimilación es decir acciones anticipatorias como la recuperación de conceptos previamente aprendidos y que se estima configuran los esquemas mentales. (1995).

Al tomar el otro proceso, el de acomodación se entiende que el organismo modifica los esquemas anteriormente aprendidos es decir que se aceptan mentalmente, las disposiciones que

se le ofrecen desde la realidad, y con las cuales se logran esas modificaciones. Se incorpora aquí el concepto de nivel de competencia donde el autor se expresa y afirma que el organismo se adapta en tanto se estima capaz de ajustar y dar una respuesta donde se usa un grado de sensibilidad o “nivel de competencia” (Alonso et al., 1995, pp. 27,30). De estos planteos se desprende que las estructuras cognitivas se relacionan con cuatro factores fundamentales: maduración, experiencia empírica, interacción con el contexto y el proceso de equilibración donde el individuo, según el autor, se sumerge en un proceso por el cual se logra incorporar el nuevo conocimiento a sus estructuras mentales y se lo hace propio. (1995)

Así el aprendizaje se afirma como proceso constructivo y en constante dialogo interno y externo, donde el individuo se encuentra interaccionando con el medio y se dispone a encontrar en el lenguaje un instrumento insustituible. Lo que llaman conflicto cognitivo se haya en relación a que el individuo se encuentre con un objeto que opone cierta resistencia a ser interpretado, y allí se entra en un desafío de las estructuras mentales ya conformadas. Este conflicto se supera en relación con el medio y con otros individuos donde se conjugan ciertas particularidades del objeto y cierto estadio de desarrollo en el individuo en el cual se enlazan componentes afectivos.

Ausubel por su parte se plantea alejarse de la concepción del aprendizaje en relación a métodos mecánicos, repetitivos y memorísticos. Se destacan dos dimensiones potentes tales como la significatividad lógica y psicológica para las cuales se señala a la didáctica como relevante a la hora de secuenciar y jerarquizar los contenidos a presentar. (1995)

Teorías de elaboración de la información.

Estas explicaciones teóricas se proponen establecer un paralelo entre el modo en el cual se procesa la información con las nuevas tecnologías y el cerebro. Se proponen aplicar aquellas

conclusiones en relación al guardado y procesamiento de información de la tecnología en paralelo al proceso de aprendizaje. Este modelo se centra en presentar a la “mente con una estructura compuesta de elementos para procesar (almacenar, recuperar, transformar y utilizar) la información y procedimiento para usar estos elementos” (Alonso et al., 1995, p. 36).

Para este enfoque el aprendizaje se entiende en tanto el individuo adquiere nuevos esquemas en donde los objetivos de la educación se basan en realizar cambios justamente en las estructuras de pensamiento, al describir lo más precisamente posible esos procesos y esquemas, ya que se sostiene que este conjunto de observaciones lleva al desarrollo de estrategias de mejoramiento. (1995)

Enfoque Constructivista.

Para Alonso et. al. (1995) quienes adhieren a este enfoque se proponen partir del nivel de desarrollo del sujeto – alumno, el nivel de competencia cognitiva de los mismos de modo de diseñar aprendizajes alcanzables para los mismos. Para ello se destaca la necesidad de buscar significatividad de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales tanto como el que se refiere a normas y valores. Desde esta visión se plantea la intervención educativa como primordial ya que se intenta que el sujeto aprenda a aprender. Es por esto que se centran en los diferentes estilos de aprendizaje de los sujetos, y en la modificación de esquemas de conocimiento ya adquiridos. Este estilo se plantea un arduo trabajo por parte del alumno ya que se centra en establecer relaciones entre el nuevo contenido y el ya aprendido. Aquí se visualiza al profesor como un interventor solo en los momentos en los cuales el alumno no logra realizar la tarea por sí mismo o con otros. (1995)

Algunas constantes y principios del aprendizaje

Tanto Piaget como Skinner se encuentran cuando afirman que el organismo está dado naturalmente, considerando al mismo activo, por tanto, se propende al aprendizaje. Desde este enfoque se enfatiza la actividad del alumno y el profesor se visualiza como orientador. Piaget se afana en enfatizar el desarrollo de la inteligencia mientras que Skinner se centra en la importancia de la recompensa. Todas las teorías que se presentan en esta investigación, coinciden en la necesidad de prestar atención al análisis de la estructura del objeto a ser aprendido. Cada objeto de aprendizaje se aborda metodológicamente de acuerdo a su estructura interna. Todas también se encuentran destacando la necesidad de mantener “una continuidad o secuencia lógica y psicológica”. (Alonso et al., 1995, p. 38)

Alonso et al (1995) se proponen enumerar algunos de los que consideran principios psicológicos que se hallan presentes en el aprendizaje como la ley de intensidad, de acuerdo con la cual se sostiene que las experiencias dramáticas y/o trágicas hacen más perdurable el aprendizaje. Otro modo desde el cual se logra perdurabilidad se basa en la ley del efecto, en tanto se toma a la repetición de conductas satisfactorias y la de prioridad y se afirma que estas se ligan a las primeras impresiones. Otra mencionada se nombra como la ley de la transferencia, la cual se basa en la afirmación de que el aprendizaje verdaderamente adquirido se puede traspolar; la ley de la novedad que se basa en que lo insólito se aprende mejor. Una más mencionada por los autores, se llaman ley de la resistencia al cambio donde se plantea que en la organización de la personalidad lo nuevo se percibe como amenazante; y la ley de la pluralidad que se basa en la afirmación de que a mayor cantidad de sentidos involucrados en el aprendizaje se garantiza mayor perdurabilidad. Se plantea la ley del ejercicio que se basa en la creencia de que la práctica arraiga el contenido y la ley del desuso que se plantea que todo aprendizaje no evocado con

asiduidad se pierde. Otro factor que se plantea es el de la motivación de la cual se cree deviene en mayor asimilación y se afirma que el sujeto que sostenga una alta autoestima eleva las posibilidades de asimilación. Por último, se plantea como factor importante la participación intensa y activa por parte del sujeto en el proceso de aprendizaje. (1995)

El psicoanálisis y las dificultades en el aprender a leer y escribir

Alicia Fernández (2014) sustenta que desde el rol docente se puede guiar al estudiante proporcionando pistas, “señas”, sobre el conocimiento, y que el mismo, se construye a medida que el sujeto se involucra en el proceso de conocer, donde se establece una relación dialéctica de receptividad y expectativa. Allí también el docente se encuentra con un espacio de autoría propio, es decir, alumno y docente ambos, se relacionan de modo receptivo el uno hacia el otro. (Fernandez, 2014, pp. 17,25). Las perspectivas sobre la problemática de aprender a leer se manifiestan como diversas. Sin embargo, ¿qué se cree que sucede con los niños que no logran adquirir estas habilidades? ¿Cómo se manifiesta la conducta del docente en esos casos? En Fernández (2014) se expone que entre quien enseña y quien aprende se abre un espacio al que se llama “entre”, en el cual se abren posibilidades de producción de aprendizaje. Esas modalidades que se despliegan en potencia, se afirma que tienen su idioma propio. Ella se propone plantear que cuando estas modalidades se empobrecen, ese idioma particular del sujeto que aprende se obtura y no fluye, no se logra encontrar cauce y por ende se ata al sufrimiento. Frente a este atarse al sufrimiento, el alumno no se logra reconocer, no se logra desplegar algo de su saber hacer y por ende se manifiesta la falta de espacio necesario para que el saber tome lugar. Se plantea entonces que “el sabor del saber se ha perdido”. (Fernandez, 2014, pp. 11,19)

El contexto y la violencia simbólica

En un escrito de Cristina Rosbaco (2000) se reflexiona sobre la necesidad de tener en cuenta el contexto que rodea a los alumnos con la intención de pensar las estrategias de trabajo a la hora de presentar el material en el aula. Se aborda la problemática del sistema educativo con respecto a la enseñanza de la lectoescritura, se constituye en una invitación a la reflexión por el sostén que se realiza por los padres en contextos de extrema vulnerabilidad sin que se caiga en supuestos de educabilidad negativos, donde se obturen aún más los procesos de las infancias. Se considera “al otro del sufrimiento, del dolor, del fracaso, de la carencia” (Rosbacco, 2000, p. 7)

Desde otra perspectiva, Szyber (2017), se cuestiona la patologización de la infancia y se posiciona en una concepción biológica del cerebro como órgano en desarrollo y cambiante. (Janin et al., 2017, pp. 153,156). El “terror” se constituye en un factor que niños y niñas a veces sienten frente a la “violencia simbólica” de la imposición de ideas o conceptos por parte de la escuela. Estos anteriores no se consideran parte de la cultura de los alumnos, a los cuales se suman las formas de enseñanza propuestas en el aula. Esta emoción, se presenta como obstaculizadora del conocimiento. El alumno se siente atemorizado, subsumido, indefenso frente a lo que Janin llama “el quiebre de sí”. (Janin et al., 2017, pp. 28,36) Un sujeto que no se imagina dentro de su horizonte la posibilidad de representar, al menos la escritura, se protege de los estímulos, se soportan las pérdidas o se sostiene una continuidad en la representación de sí mismo, de manera empobrecida. (Janin et al., 2017, pp. 28,36). Esta afirmación de Janin, se puede relacionar con una de Jean Piaget y Bärbel Inhelder (1920) en *Psicología del niño*, ediciones Morata, donde se explica:

El desarrollo mental del niño aparece, en total, como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola, ante

todo, en un nuevo plano para sobrepasarla luego cada vez más. Esto es verdad desde la primera, porque la construcción de los esquemas senso-motores prolonga y sobrepasa la de las estructuras orgánicas durante la embriogénesis. Luego, la construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones inter-individuales interioriza esos esquemas de acción, reconstruyéndolos en ese nuevo plano de la representación; y los rebasa hasta constituir el conjunto de las operaciones concretas y de las estructuras de cooperación. (Piaget y Inhelder, 1920, p. 151)

Entonces, la posibilidad de representar las palabras en el sujeto con dificultades en el aprender a leer, se trasforma en el empobrecimiento de la construcción de esquemas de acción, imposibilitando su reconstrucción para avanzar de estadio, al decir de Piaget e Inhelder (1920) desde la perspectiva psicogenética. (Piaget y Inhelder, 1920, pp. 60,69)

Para concluir, en uno de los libros de la autora Alicia Fernández (2014) se expone que el enseñante, el docente en este caso, se propone dar señas sobre el objeto a enseñar y el aprendiente, se entiende que tiene el trabajo de reconstruirlo en sí, es decir que se está en presencia de un objeto nuevo. Sin este proceso, se obtura la posibilidad de aprender algo. (Fernandez, 2014, pp. 28,37)

Capítulo 4. Desarrollo Metodológico

Diseño de estudio

Se estima que las fronteras entre los distintos modos de pensar el diseño de estudio se desdibujan según el autor Hernandez Sampieri et. al. (Hernández Sampieri et al., 2014) y que en la mayoría de los estudios, se toman elementos de más de uno. En Hernandez Sampieri et. al. (2014) se mencionan las diversas tipologías de diseños cualitativos. La clasificación se basa en cuatro aspectos a saber: teoría fundamentada, diseños etnográficos, narrativos y fenomenológicos y aquellos que se llaman de investigación acción entre otros. Los autores se proponen dejar sentado que los límites del diseño de estudio se desdibujan y que en cada modalidad se encuentran aspectos que se toman, desde la conveniencia del investigador. (2014) El diseño de la presente investigación se encuentra delimitado en el llamado narrativo.

En los diseños narrativos se pretende entender la interrelación entre emociones, hechos, pensamientos, y como los participantes se ven atravesados por los mismos. (Hernández Sampieri et al., 2014) Los relatos que se realizan en primera persona, se entienden como proyecciones de sí donde se establecen interrelaciones de ciertos eventos, con los cuales se modifica en este caso, la vida escolar. Se precisa el planteamiento del problema para el presente trabajo de investigación y, se define el alcance inicial de la investigación, con la formulación de los supuestos básicos y desde allí se visualiza la manera concreta de realizar la investigación para cumplir con los objetivos que se fijan. Esta estrategia se piensa para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema según Hernandez Sampieri et. al. (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 128-129)

Esta investigación cualitativa se constituye como un proceso que se va dando de manera general pero donde se involucran diversos procesos. Hernández Sampieri et. al. (2014) se propone pensar el proceso cualitativo como una espiral dialéctica en la cual cada observable, concepto, etc. entra en diálogo y se entiende que no sigue una secuencia rigurosa. Desde este tipo de enfoque, se utiliza el pensamiento deductivo en el cuál el investigador se va dando cuenta de las relaciones posibles entre los observables sustentados todos en un sólido conocimiento de las bases teóricas. (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 470,495)

Se utiliza una metodología cualitativa descriptiva donde para Hernández Sampieri et. al. (2014) donde el investigador se propone buscar y especificar propiedades, características y perfiles de diferentes aspectos. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 92) En la recolección del material empírico, se visualizan las percepciones docentes respecto del aprendizaje de la lectoescritura, en relación a la implementación del taller Una Hora Más.

Se constituyen como variables pertinentes, los docentes de aula y los talleristas, los supuestos y las prácticas que se realizan. La institución que se selecciona se ubica en una de las zonas periféricas de la localidad de Lamarque, y su población de alumnos y familias se comprende de niveles socioeconómicos bajos en un 70 por ciento aproximadamente. El número de la población se encuentra en 350 alumnos y el plantel docente, directivos y de apoyo se conforma por 32 personas. El edificio se halla rodeado de barrios pertenecientes al IPPV (Instituto de planificación y promoción de la vivienda), dos comercios que se dedican a vender útiles y fotocopias, a una cuadra de una de las avenidas centrales recientemente construida y asfaltada.

El edificio se halla conformado por dos alas que se desprenden de la puerta de entrada, divididas estas en diez salones de clase, una biblioteca y un espacio para reuniones con

profesionales externos y las familias, un salón de usos múltiples amplio, donde se practica gimnasia y se realizan los actos escolares. Las oficinas de dirección, secretaría y sala de maestros se hallan sobre el ala derecha. Se encuentra también el patio y dos baterías de baños, como parte del edificio escolar. Se observan un aro de básquet y dibujos de rayuelas y otros juegos en una parte del patio confeccionada de cemento y algunos murales que reflejan temáticas en relación a la prevención de la discriminación.

Participantes

Se realizan 13 entrevistas a docentes (mujeres; distintos grados de experiencia, de entre veinticuatro y cincuenta y tres años de edad) y directivos de una escuela de gestión pública de la localidad de Lamarque en el ciclo lectivo 2024 en relación a la implementación del taller Una Hora Más en la institución. Hernández Sampieri et al (2014) se propone pensar la cantidad de población en relación a los subgrupos existentes.

Muestra

El tipo de muestra que se define es una no probabilística, ya que la elección de los elementos se entiende que depende de la relación con los propósitos del presente trabajo de investigación. Al decir de Hernandez Sampieri et. al. (2014) “la elección de la muestra depende del proceso de toma de decisiones de un investigador” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 176). La cantidad de participantes se decide en torno a la cantidad de población y a los subgrupos existentes. Se toman 13 entrevistas a docentes involucrados en la implementación del taller Una Hora Más en el año 2023, mujeres, con distintos grados de experiencia.

Instrumento/ Técnica de recolección de datos

Se realizan entrevistas presenciales de carácter semiestructurado desde el enfoque cualitativo, sobre el cual se desarrollan preguntas y supuestos antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Desde Hernandez Sampieri et. al. (2014) se afirma que la acción que se realiza para indagar toma la dinámica entre los hechos y su interpretación. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 510) Se inicia el contacto con la directora mediante mensajes personales que se medían por la plataforma what's app, con los cuales se concretan la autorización por parte del supervisor zonal. Primeramente, se realiza la lectura y firma del consentimiento informado, y con posterioridad, se desarrollan las entrevistas presenciales grabadas. Las mismas se llevan adelante en la institución escolar, con acuerdos previos en torno a los horarios disponibles.

Procedimiento

Se utiliza como uno de los instrumentos de registro, la bitácora. Del material provisto por las entrevistas se realiza la construcción de categorías de análisis, a las que se acompaña con el registro fotográfico de algunas de las paredes de la escuela. (Hernández Sampieri et al., 2014) Se realiza el análisis de datos cualitativos pertinentes donde se utilizan técnicas de codificación de la información y de categorización de la misma por temas. Se identifican patrones y tendencias. En los momentos iniciales se sensibiliza con el ambiente, se identifican informantes que aportan datos relevantes y se realizan de manera simultánea la muestra, la recolección y el análisis de los datos. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 514)

Desde Hernandez Sampieri (2014) se propone el uso de una descripción narrativa por temas, y/o categorías tal como emergen. Se propone un orden de importancia, por su frecuencia o por derivación. Se adecua la evidencia para sostener el rigor científico donde los datos se extraen

de entrevistas semiestructuradas que se realizan de manera presencial y que conforman una documentación de al menos 100 horas de trabajo. Las grabaciones de audios se transmiten al pie de la letra, y se suma al análisis, la bitácora que se conforma del relato de los pasos previos, las observaciones, las comunicaciones previas para realizar la investigación. (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 516,521)

Consentimiento informado

Se lleva adelante la propuesta del consentimiento informado, de manera de respetar los derechos de los participantes en la muestra detallada, donde se proporciona la información adecuada sobre el presente trabajo, adhiriendo a lo propuesto por Losada (2004) : “El Consentimiento Informado garantiza que las prácticas de salud respeten el principio de no discriminación, la autonomía y libre determinación, la integridad física y psíquica, y la dignidad de toda persona”. (Losada, 2004, p. 1)

Corte temporal

El corte temporal que se realiza en el presente trabajo de investigación se considera transversal. Se realiza un análisis de los datos obtenidos de las entrevistas a docentes de aula y aquellos a los que se llama talleristas, en una escuela de gestión pública de Lamarque. En primer lugar, se realiza una revisión lo más exhaustiva posible de la literatura sobre el tema, y se indaga el impacto sobre el aprendizaje en los alumnos que participan del taller Una Hora Más y cuales estrategias se ponen en marcha.

Capítulo 5. Procesamiento y Análisis de la Información

Procesamiento de la información

Flujo de participantes y periodo de reclutamiento: La toma de la muestra se realiza en dos días a saber, el dos y tres de octubre del 2024, en las instalaciones de la institución. Algunas entrevistas se realizan en el espacio de la biblioteca escolar, otra en un salón que se utiliza para reuniones con el equipo técnico y/o con las familias. Otras se suceden en la sala de maestros, una en el espacio destinado a secretaría y una más en el espacio destinado a la dirección de la institución.

Las docentes mayormente se acercan voluntariamente al espacio de la biblioteca, previo aviso por parte de la secretaria de cada turno, o por parte del equipo de conducción del establecimiento. Al llegar se inicia la conversación con varias docentes, quienes se manifiestan como muy ocupadas con tareas del cotidiano de la institución, sin embargo, se disponen de buen agrado a escuchar la lectura del consentimiento informado.

Información faltante y cualquier evento adverso: En todas las entrevistas se hace notar por parte de las entrevistadas, la apertura al diálogo, el lenguaje coloquial y la simpatía casi en su totalidad. Se les ofrece a las entrevistadas las preguntas con antelación, aunque solo dos docentes las reciben. Las anteriores dos, se disponen a una lectura de menos de un minuto de las preguntas, por ende, se estima que no se alcanza a leer en profundidad todo el documento, con lo cual, se interpreta que, frente a la situación de estrés, se pone en evidencia un modo de control de la situación que se liga al monto de ansiedad previo al inicio de la grabación.

Al 100 por ciento de las entrevistadas se les lee el consentimiento informado antes de comenzar la entrevista, se procede a firmar el mismo y se les pide permiso para grabar la conversación. Solo una de las entrevistadas se manifiesta en desacuerdo con la misma, hecho que se considera y se procede a la toma de apuntes correspondientes. Con la docente anterior, se mantiene una conversación formal, concreta y escueta, sin ampliaciones. Entre sus apreciaciones se encuentran numerosas coincidencias en relación con mucha de la información relevada respecto del taller Una Hora Más en la institución.

No se presenta la oportunidad de entrar a los salones para realizar las observaciones correspondientes de los portadores y cuadernos, ya que no se cuenta con la autorización del supervisor zonal. Se les solicita a varios docentes la colaboración con esta intervención en tanto la toma de fotografías de los salones y cuadernos que aún se espera.

En el desarrollo de las entrevistas no se logra precisar uno de los supuestos propuestos en esta investigación en el cual se hace referencia a la invalidación de intervenciones tempranas por parte de los docentes, en los casos de dificultades de aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo. Aunque algunos indicios que se encuentran en las entrevistas se pueden interpretar de modo tal de sostener tal supuesto, se considera que es pertinente proponerlo como una línea de investigación futura.

Estadísticas descriptivas sobre las muestras: Desde el primer contacto con la institución a través de la directora del establecimiento, se visualiza el clima de apertura de la misma. La consulta con el supervisor acerca de la posibilidad de intervención en la institución por parte de la profesional se da con celeridad y sin complicaciones. La entrada en la vida cotidiana de la institución se da del mismo modo que lo explicitado anteriormente.

Al entrar en el edificio se observan dos de las carteleras expuestas en la entrada de la misma. En ellas se visualizan dos mensajes: uno se dirige a la comunidad de la institución y hace referencia al inicio de la primavera y el otro al día del director. Inicialmente, algo del segundo mensaje se lleva la atención del investigador, ya que el mismo se haya acompañado de una foto de tamaño considerable, que se rodea de figuras de colores (corazones, estrellas) y un moño de color rosa. Sobre la foto se agregan tres corazones más, de mayor tamaño sobre los pechos de las figuras expuestas. Las mismas se corresponden con el equipo directivo. En la provincia de Rio Negro, el 28 de septiembre se conmemora el día del director y de los vicedirectores. La cartelera propiamente dicha, se haya preparada sobre un fondo negro, en el cual se despliega una frase que comienza con un “gracias”. Se continua con otra frase donde se expone: “porque no solo nos enseñan, sino que también aprendemos juntos”. La anterior, se rodea de postits de diversos colores, fotografías del equipo directivo tamaño 24 x 18, que se fijan con alfileres donde se sostienen corazones de menor tamaño, flores, hojas y mariposas las cuales se realizan en cartulinas y otros papeles de colores.

El primer día de relevamiento, en el turno mañana, la directora no se encuentra en el establecimiento sin embargo la secretaria del mismo se dispone con celeridad al advertir la presencia del investigador. Se recomienda el lugar de la biblioteca para que se comience con el relevamiento de datos, y se indican al investigador, los posibles horarios en los cuales los docentes consultados con antelación, se hacen presentes.

Otra cuestión que se advierte en la institución por medio de las entrevistas, se basa en la decisión institucional de ofrecer el cargo del taller Una Hora Más, a su equipo de docentes estables en el ciclo 2023, quienes, a pesar de algunas dudas y desacuerdos, se afirma que aceptan casi en su totalidad. Dado esto, no se encuentran docentes talleristas externos a la institución. Se

registra solo una mención a una tallerista docente que no se halla recibida, que se suma en un tiempo corto no especificado, de lo que se desprende que realiza solo un tramo de la experiencia.

Lo que se menciona anteriormente, se destaca por el equipo directivo como una fortaleza, ya que cada tallerista se advierte que posee el conocimiento específico de la realidad de la escuela y de los grupos de sujetos. No obstante, el equipo directivo destaca que a cada docente se le da la posibilidad de elegir en que agrupamiento desea cumplir el taller Una Hora Más y en que disciplina. El equipo directivo, en las entrevistas correspondientes, destacan que se entrevista a cada docente y se toman en cuenta sus fortalezas, sus inquietudes y sus conocimientos más relevantes, hecho que se menciona en algunas de las entrevistas a los docentes talleristas. Estas consideraciones se hacen en aras de convertir este taller Una Hora Más en una potente herramienta. También se advierte en cuatro de las entrevistas, que en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) se haya mencionada la problemática en torno a la adquisición de la lectoescritura en la institución y se mencionan acciones que se llevan adelante bajo el concepto de lo que se denominan “aulas flexibles”.

Análisis de la información

Categorías de análisis

Concepciones que subyacen en los docentes respecto del aprendizaje de la lectoescritura.

A lo largo del trascurso de las entrevistas, se destaca la importancia de establecer buen rapport por un lado y por otro, la de establecer un ambiente de trabajo de confianza, colaboración y respeto entre parejas pedagógicas. Se escucha a las docentes – talleristas destacar la relevancia del conocimiento de cada sujeto que aprende, de establecer un modo propicio en el cual enseñar; y se encuentra la intención de diseñar un plan más o menos acorde para casi cada alumno. Se

destaca en un 90 por ciento la variabilidad de estrategias y recursos que se usan, en tanto ensayo de prueba y error, hasta dar con la que el niño necesita. Se encuentra acuerdo al 90 por ciento de que en la institución se recibe población muy heterogénea en diversos aspectos como lo es lo familiar, lo actitudinal, y lo socioeconómico.

Las docentes se proponen transformar el psiquismo de los alumnos, al utilizar estrategias para conocer aspectos de la subjetividad que se puedan modificar a partir de la participación en un espacio donde vincularmente “se los tiene en cuenta”. Estos docentes se manifiestan pacientes con las particularidades de los sujetos que aprenden, sin negar las experiencias afectivas que se alojan en la historia escolar de cada niño, las cuales se marcan junto con las modalidades familiares aprendidas. Las modalidades de interacción con los objetos de aprendizaje que son sociales, se tienen en cuenta a la hora de buscar de entre los intereses de aquellos alumnos que tienen dificultades de algún tipo.

En el caso de este grupo de docentes junto a su equipo directivo, se posicionan desde un lugar de acompañamiento a las trayectorias escolares de manera flexible, a lo que se suma la creencia en un 100 por ciento, de que todos los niños aprenden a su ritmo y a su tiempo.

Se observa la creencia casi generalizada por parte de las docentes, donde se sostiene que en el taller Una Hora Más, se consolidan las intervenciones que se realizan en el año 2023. Con ello, se alcanza uno de sus objetivos principales que se menciona en el material recolectado, en relación a mejorar los índices de aprendizaje de la lectoescritura en su población blanco. Se destaca así, por ambas vicedirectoras al hablar del

agrupamiento de tercer grado, el cual se encuentra actualmente, con el 100 por ciento de la matrícula alfabetizada en relación a la lectoescritura.

Las dificultades específicas en el aprehender la lectoescritura y el método de alfabetización.

Frente a las dificultades de aprendizaje en tanto la lectoescritura, en algunos docentes se encuentran afirmaciones donde se menciona la voluntad del niño por aprender como un factor importante que se juega, mientras que en otras entrevistas se afirma que la intención pedagógica del docente es la que hace la diferencia. Las estrategias que se aplican por parte de los docentes se visualizan como psíquicamente satisfactorias ya que se generaliza un sentir en donde se respetan las modalidades singulares de producción de conocimiento. Se encuentra en la entrevista de una de las docentes, el afirmar que el impacto de las prácticas que se realizan en este programa, se halla en relación a la motivación del docente, e intrínsecamente al por qué se asume la formación de esta profesión. Por ende, se desprende de la afirmación anterior que para alumnos que aprenden, se encuentra disponible la posibilidad de conectarse con el deseo de aquel que enseña y así se incorpora conocimientos con más facilidad. En un 53 por ciento de los entrevistados se menciona el aprendizaje colaborativo que se gesta a partir de la implementación de este taller, en el cual se retoman estrategias como el utilizar los juegos en el aula para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura. Algunos de los mismos mencionan que se materializa un despertar creativo y colaborativo que aun hoy se sigue abriendo paso en el equipo de docentes.

Se encuentra en la institución la vivencia del concepto de noción de pensamiento complejo y se aborda como desafío. El mismo, se advierte en la constante tensión y análisis a las cuales los docentes se ven expuestos en la reflexión de su propia práctica.

El cuerpo de docentes talleristas y el equipo directivo se implican en la tarea en tanto se conoce la complejidad de los problemas de aprendizaje en relación al proceso de aprendizaje de la lectoescritura, se pone en tensión la formación que actualmente impone el ministerio de educación de Rio Negro. Se posicionan fuertemente desde un marco teórico que se presenta como compartido al establecer multiplicidad de métodos de alfabetización en relación a la lectoescritura, para luego entrar en diálogo entre si, frente a las dificultades de aprendizaje. En un 100 por ciento de las docentes entrevistadas se hace mención a los diversos factores que influyen a la hora de aprender a leer y escribir y se destaca el apoyo familiar como el que sobresale de entre los mencionados.

Se encuentra en las docentes que, dentro de su trayectoria convertida en experiencia compartida, no se elige un solo método de alfabetización ya que se encuentran con infancias muy diversas, con estructuraciones del pensamiento distintas. Se enfatiza el hacer diversas pruebas en relación a la metodología y la didáctica, hasta dar con una solución. Se exponen de diverso modo, los argumentos que se sostienen en relación a los supuestos donde se explica el porqué de las dificultades en los alumnos, y sobre los cuales se apoyan y despliegan la práctica los docentes. Se encuentran argumentos que aluden a la motivación personal del alumno, la inmadurez cerebral, el apoyo o no de la familia, la motivación del docente para enseñar, la conducción del equipo directivo.

Se destaca la solidez al exponer los argumentos del equipo directivo de la institución, entrevistas de las cuales se advierte el profundo conocimiento que tienen de su equipo docente, del programa, de la problemática escolar en relación a la lecto escritura y del contexto familiar y social de la población escolar.

La incidencia de las prácticas pedagógicas de los docentes que llevan adelante el taller Una Hora Más y las percepciones que sostienen sobre el aprendizaje de la lectoescritura.

Tanto en las docentes que se entrevistan como en el equipo directivo, se advierte una fuerte sensación de bienestar en relación a la tarea y a los resultados de la misma. En un 100 por ciento de los casos se menciona al equipo directivo como alojador de las dificultades surgidas en el día a día, tanto como se refieren a sus parejas pedagógicas como una fortaleza. Solo en tres de las entrevistas se mencionan algunas dificultades como el cansancio de los docentes, de los alumnos, el rechazo inicial de la propuesta de permanecer una hora más en la institución, aunque este dato no se observa que supere los análisis positivos que se realizan en un 98 por ciento.

En la institución muestreada se reconoce desde la primera entrevista, algo del orgullo de pertenecer a la misma, del bien estar que el equipo de docentes percibe en el cotidiano, de la potencia de la mirada que se le imprime al sistema que encuentran para hacer frente a los problemas en la adquisición de la lectoescritura. Se escucha a una docente mencionar un concurso literario recientemente ganado por parte de los alumnos de quinto grado y como esto se pone en relación al sentimiento de orgullo entre otras experiencias que se mencionan y que se sostienen bajo la misma emoción.

La percepción generalizada en un 83 por ciento de los casos sobre la potencia del taller Una Hora Más, se basa en la alfabetización de los agrupamientos de tercer grado, hecho que se toma como referencia en cuatro de las entrevistas que se toman, y en otros hechos como el concurso literario que se menciona en el párrafo anterior, tanto como la buena relación con la pareja pedagógica.

Registros de avances que los docentes construyen respecto del proceso.

En el 100 por ciento de los docentes se percibe la coincidencia en que el equipo directivo sobre todo aquellas docentes en el rol de vice dirección, se ocupan por el seguimiento de aquellos casos o grupos de sujetos – alumnos, con dificultades en torno a la adquisición de la lectoescritura. Se advierte en los relatos de un 83 por ciento de las entrevistadas, la sensación de potencia en el accionar diario con respecto a los resultados de la implementación del taller Una Hora Más.

Un 70 por ciento de las entrevistadas se refieren escuetamente a las instancias de registro oficiales que se llaman informes cualitativos, boletines y otras actas que se confeccionan a la hora de llamar a las familias. Aun así, se visualiza en un 100 por ciento de los casos la importancia que le dan a la comunicación coloquial de los datos, de las estrategias utilizadas por algunos docentes con algunos alumnos. Una de las docentes entrevistadas destaca que se realizan numerosas acciones entre compañeros de trabajo cuando se mencionan las dificultades en los recreos o la sala de maestros en las horas especiales. Esta docente se refiere a un cambio hecho la semana anterior al día que se registra la entrevista, casi espontáneamente, donde se propicia un cambio de actividades y de docentes. Se hace notar que las docentes se ponen en contacto con la vice directora quien se dispone a tomar el rol docente frente a un agrupamiento mientras se conforma una pareja pedagógica para brindar apoyo pedagógico – didáctico sobre un grupo que no logra aprender fracciones.

Discusión

En la discusión de la investigación, según Hernandez Sampieri et. al. (2014), se exponen recomendaciones que devengan en futuras investigaciones, se evalúa el modo de implicancia teórica y/o práctica y se establece de manera inductiva, de qué modo se llegó a responder la o las

preguntas de investigación. Se acompaña también el desarrollo, el análisis sobre el cumplimiento de los objetivos y la relación de los resultados obtenidos con los antecedentes expuestos. Se le suma a lo antes dicho los posibles emergentes y las categorías y/o temas expuestos. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 522)

Fernandez (2002) expone que nuestra mirada se orienta hacia la relación del alumno en este caso con el objeto de conocimiento. (Fernandez, 2002) es por esto que se concluye que el taller Una Hora Más se convierte en una herramienta útil para el mejoramiento de las estadísticas que se advierten sobre la adquisición de la lectoescritura en la institución.

Lo que se sigue de lo expuesto anteriormente es confirmar que los estudiantes con dificultad en la adquisición de la lectoescritura, se ven favorecidos por prácticas pedagógicas que los docentes realizan casi en forma personalizada, dentro de estos agrupamientos que se le proponen al estudiantado semanalmente y que se realizan en el espacio de taller llamado Una Hora Más.

También se advierte en cuatro de las entrevistas, que en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) se haya mencionada la problemática en torno a la adquisición de la lectoescritura en la institución y se mencionan acciones que se llevan adelante bajo el concepto de “aulas flexibles” que se analiza por Toffe (2018). En esta autora se encuentra la invitación a pensar la escuela como en reversibilidad, es decir, como un lugar en el cual se ofrecen espacios que potencian lo singular dentro de los espacios educativos. (Troffe, 2018). Al respecto Schlemenson (2014) dirá que para producir algún tipo de transformación en el psiquismo de los sujetos se necesita la flexibilización de espacios característicos donde todos conocen las normas y las mismas se respetan. (Schlemenson , 2014)

Frente a las experiencias que se relatan en las entrevistas se nota en los cuerpos (tono muscular) y tonos de voz, una suerte de emoción que se destaca. Lo anterior se relaciona con el grado de pertenencia a la institución, de coincidencia sobre los efectos positivos del taller Una Hora Más, el alajo que se percibe por parte del equipo directivo y de sus propias parejas pedagógicas. Schlemenson (2014) toma de Bleichmar y Castoriadis y destaca la consideración de las formas que se utilizan por parte de los adultos para tratar a los niños. Se entiende que de estos modos se desprenden marcas en las infancias. Se destaca que, en la escuela, se encuentran a su vez, otras oportunidades para transformarlas. (Schlemenson , 2014) Esta sensación de potencia que se manifiesta en los relatos, se puede considerar como efecto que actúa favorablemente en el cuerpo de alumnos de la institución y de esta se deriva la potencia en los resultados sobre la adquisición de la lectoescritura.

Desde la misma autora se expone que, al encontrarse en estos adultos otro ofrecimiento diario, en tanto, otras marcas posibles a las infancias que transitan la escuela, se potencia de algún modo posible, el habitar la institución de ambos: docentes y alumnos. Schlemenson (2014) expone que se trata de producir sobre el proceso de aprendizaje, que se reencuentren reflexivamente en una multiplicidad de sentidos. (Schlemenson , 2014).

Otro aspecto que se re toma en esta sección es que la posibilidad de acceder a la lectoescritura se obtura debido a cierta violencia simbólica que se ejerce desde la escuela sobre ciertos sujetos de aprendizaje. Se encuentran algunos indicios en las entrevistas de que cierto actuar docente que se menciona como “las ganas del mismo”, “si estudio, porque estudio para maestro” se suma al modo de vincularse con los “peques”. Estos factores que se mencionan, se afirma que se ligan a los problemas de aprendizaje en relación a la lectoescritura. Por ende, se concluye que este supuesto es cierto en algunos sujetos de aprendizaje.

Se advierten algunos indicios en el material recolectado, donde no se logra precisar uno de los supuestos propuestos en esta investigación. El mismo se refiere a la invalidación de intervenciones tempranas por parte de los docentes, en los casos de alumnos que manifiestan dificultades en el primer ciclo. El mismo se refiere a una espera indeterminada por parte de la institución, del alumno para la adquisición de la lectoescritura. Se considera pertinente proponerlo como una línea de investigación futura.

Se advierte en los docentes la reflexión sobre la experiencia compartida oralmente, donde se encuentran indicios de diálogo con diversos autores y diversas epistemes, que, al decir de Schlemenson (2014), influyen a la hora de hablar de los llamados problemas de aprendizaje. Para la autora estos se dejan de considerar exclusivamente psíquicos por ende la conversación entre la neurología, el constructivismo, el cognitivismo, la antropología se considera necesaria para tratar de entender al sujeto que no aprende en este caso a leer y escribir. (2014)

Por otro lado, se advierte la pertinencia del marco teórico propuesto con respecto a las respuestas que se obtienen de las entrevistas semiestructuradas en relación a los supuestos que sostienen las practicas; las dificultades en la oralidad de los alumnos que se mencionan específicamente por parte de tres docentes, la múltiple selección de los métodos de enseñanza de la lectoescritura en relación a las modalidades de aprendizaje de los alumnos que se ven reflejadas en el 100 por ciento de las entrevistas.

Luego, se visualiza un reclamo que da en el cuerpo docente en un 56 por ciento de las entrevistas, frente a la formación propuesta por el Ministerio de Educación Provincial en relación a la utilización de un solo método para alfabetizar el cual se menciona como global. Se expone que se utilizan multiplicidad de métodos hasta conseguir los resultados deseados. Un 100 por ciento de las docentes se posicionan desde un lugar de compromiso con el mejoramiento de la

calidad educativa que se ofrece en torno al aprendizaje de la lectoescritura. Al respecto se afirma desde Fernandez (2002) que no existe una única causa, ni situaciones determinantes del problema de aprendizaje (Fernandez, 2002) por ende los cambios en la selección de los métodos de alfabetización que se utilizan, desde esta autora, se consideran válidos y se apoyan en los resultados que se obtienen frente a los objetivos trazados.

Con respecto a la relación que se puede establecer entre los antecedentes y los resultados obtenidos se encuentra que lo planteado por Cuesta (2022) se enfoca en la discusión esencialista por el método y no por el enfoque que se utiliza a la hora de alfabetizar. (Cuesta , 2022) En esta autora se toman los desarrollos de Barslavsky y destaca de esta manera:

De todas maneras, la solución definida del problema y la decisión por el método tienen profunda conexión con el sistema de enseñanza, ya que las preferencias por un método o por otro pueden tener relación con el valor que dicho sistema le atribuye al aprendizaje, a los esfuerzos conscientes que se despliegan durante el mismo, a la medida en que la «instrucción» se integra en el proceso de la educación (...) El maestro sabe qué le conviene más al niño que él educa" (Braslavsky, 2014: 39).

(Cuesta , 2022, p. 42)

De este modo, las decisiones pedagógicas de los docentes en el taller Una Hora Más, se apoyan en las observaciones constantes que se realizan en su cotidiano, donde se logra así que se consolide el aprendizaje de la lectoescritura con la utilización de diversos métodos entre ellos, el global.

En relación a los objetivos de la presente investigación, si bien se advierten algunos supuestos en orden a las responsabilidades compartidas entre el sujeto que aprende, su familia y el docente, se visibiliza la potencia sobre la creencia de que logran aprender a leer y escribir, si

se realiza una intervención por parte del grupo docente lo suficientemente personalizada y que se sostenga en el tiempo. Se dejan por fuera de estas afirmaciones, aquellos casos de imposibilidad orgánica del alumno. La incidencia de las prácticas pedagógicas que se llevan adelante por los docentes, en el taller Una Hora Más, sobre los aprendizajes de la lectoescritura, se reflejan positivamente, en las estadísticas que ellos mantienen sobre la evaluación de las mismas. Las percepciones que se sostienen logran la influencia necesaria en los aprendizajes de los alumnos que transitan por el taller Una Hora Más. Los registros que se realizan en la institución sobre las trayectorias de los alumnos, en formato escrito como el informe y aquellos que se realizan de manera oral, se advierte que circulan con fluidez entre los docentes, el equipo directivo y las familias.

Capítulo 6. Conclusión Final.

Conclusión

Se revisita el objetivo general de la presente investigación y se concluye que las concepciones que subyacen en los docentes respecto del aprendizaje de la lectoescritura en las practicas áulicas diarias y aquellas inmersas en el taller Una Hora Más, se sostienen de manera grupal y sólida entre los docentes de ambos turnos y que, desde el equipo directivo se alientan y apoyan estas concepciones. Las antes mencionadas se apoyan en las creencias de las potencias grupales que se basan en el compartir las reflexiones sobre la práctica, potenciar la flexibilidad institucional en cuanto a la organización de los tiempos, la selección de multiplicidad de métodos de alfabetización en relación a la lectoescritura, la importancia de que se fomente el diálogo y el compromiso familiar, tanto como que se descubran los intereses que potencien la motivación de cada alumno por aprender. Con estas creencias, se aumenta la sensación de potencia que circula en la institución. Se observa aun así el suficiente espacio para la reflexión y la autocrítica grupal e individual.

El objetivo específico que se plantea describir las concepciones que subyacen en los docentes respecto del aprendizaje de la lectoescritura y la influencia de las mismas en las practicas áulicas diarias y aquellas inmersas en el taller Una Hora Más, se observa la influencia de las mismas en los objetivos institucionales que se proponen, y como se mejoran las estadísticas de adquisición de la lengua escrita en los agrupamientos correspondientes a los distintos años en ambos turnos escolares.

El segundo de los objetivos que se plantea la presente investigación sobre analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas de los docentes que llevan adelante la hora taller, en los

aprendizajes de la lectoescritura, de los alumnos se encuentran como favorables en tanto desde las prácticas institucionales se sostiene la creencia de que los alumnos aprenden en un vínculo trabajado por el docente que involucra el afecto, el seguimiento que se realiza del proceso y el compromiso de la familia para tal fin.

El taller Una Hora Más se entiende como parte de las acciones que la institución realiza para potenciar los avances en la transmisión de la lectoescritura a su población, junto con las prácticas cotidianas de aulas flexibles, el desarrollo de la creatividad, reflexión y compromiso del cuerpo de docentes en tanto se sienten contenidos y escuchados por el equipo directivo. Las metas y objetivos claros, se constituyen como parte importante de las acciones pedagógicas que se realizan, convirtiendo al juego didáctico en otra de las particularidades que se manifiestan entre los entrevistados. El tercer objetivo específico que se plantea sobre indagar en la selección de método de alfabetización y su posible relación con las percepciones que los docentes tienen respecto de los alumnos se encuentra una única respuesta por parte de todo el cuerpo docente en tanto la utilización de pluralidad de métodos de alfabetización mediante ensayo de prueba y error. Los docentes se presentan a sí mismos como reflexivos y respetuosos sobre los tiempos de aprendizaje de los alumnos, pero a la vez se ocupan de agotar los modos de enseñanza, donde se utiliza como base el vínculo afectivo.

Con el último de los objetivos específicos que se plantea indagar sobre los registros de avances que los docentes construyen respecto del proceso de adquisición de la lectoescritura de los alumnos que transitan el taller Una Hora Más se observa que los aquellos a los cuales se llama protocolares, se consideran parte del trabajo cotidiano, pero se tienen en alta estima aquellos que se realizan en forma oral a modo de pedido de ayuda, de informe sobre alguna

situación irregular con respecto a algún alumno, y de acompañamiento de su pareja pedagógica en situaciones de aprendizajes complejas.

Frente a los supuestos que se plantean se concluye que el taller Una Hora Más se convierte en herramienta útil de la mano de la flexibilidad que se ve reflejada en la mención de los cambios de actividades que se proponen al equipo directivo. Las vicedirectoras se disponen a entrar a las aulas donde se asume otro rol momentáneo, se atienden situaciones puntuales de aprendizaje por parte de parejas pedagógicas. Los alumnos con dificultades específicas se ven favorecidos por estas prácticas, y se advierte en menor medida que, en algunas esperas indeterminadas, se pueden haber deshabilitado intervenciones tempranas, aunque este último supuesto se plantea para una línea de investigación futura.

Se destaca por parte de los entrevistados un espacio escolar habitable desde las ideas y la potencia creativa. Ese sentimiento se manifiesta tanto en el turno mañana como en el turno tarde, entre secretarios y docentes. Existe una sensación de bienestar que se repite en los entrevistados casi en su totalidad y de conformidad por los resultados obtenidos, aunque se manifiestan críticos en las reflexiones. Se observa un fuerte trabajo con el vínculo personal docente – alumno – contenido por ende se concluye que, la posible violencia simbólica que se desprende del acto de enseñar dentro de una institución, se sortea debido a la potencia que proyectan.

Capítulo 7. Aportes, Limitaciones, Contribuciones

Aportes y contribuciones de la investigación

Sautu et. al. (2005) expone que el “procedimiento básico en la observación e interpretación de testimonios” (Sautu et al., 2005, p. 110), se sostiene en quien investiga ya que induce las categorías analíticas, las clasifica e interpreta la información. Por ende, estos conceptos inducidos se consideran con carácter hipotético y el significado anclado en la observación de los datos se entiende que es el investigador quien lo aporta. Las categorías analíticas se transforman en conceptos teóricos, y de este modo se avanza en la comparación y articulación entre conceptos.

De esto, se entiende que conlleva la posibilidad de pensar en clases, situaciones, relaciones, que se transforman en conceptos teóricos para analizar la situación. (Sautu et al., 2005, pp. 110,112). Se reconstruyen los objetos de la investigación y se contrastan con los conceptos del marco teórico y ejes analíticos que se proponen. Con ello, se logra visualizar un avance en el análisis de lo que se puede llamar calidad educativa en el taller Una Hora Más propuesta para las primarias de Río Negro en el período 2022 - 2023.

En la actualidad, se interrumpe la implementación del taller Una Hora Más en las instituciones, por tanto, la presente investigación se propone aportar datos relevantes para la evaluación del proyecto, y de la toma de decisiones de la institución donde se lleva a cabo la muestra. Se torna posible visualizar los supuestos que operan a la hora de llevar adelante la propuesta de alfabetización primaria, las formas de registro y la selección de métodos, por ende, los datos que se aportan desde la presente investigación, son relevantes para la toma de futuras decisiones en relación a la capacitación del cuerpo docente, a las reflexiones en torno a la

didáctica, así como también al conocimiento en profundidad de su población de alumnos. Esto conlleva a que se formule un PEI (Proyecto Educativo Institucional) más acorde a la realidad educativa de la población que habita la institución.

Limitaciones de la investigación

Primeramente se destaca la novedad de la implementación del taller Una Hora Más en la provincia de Río Negro entre los años 2022 y 2023, donde se presenta la misma con el objetivo de “mejorar y fortalecer, en las Escuelas Primarias de Río Negro, saberes y habilidades de expresión y de comunicación, como así también el pensamiento lógico-matemático”. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de RN, 2023). En segundo lugar y debido a la novedad, la vacancia nacional de trabajos sobre esta problemática, la selección de antecedentes se basa en investigaciones en torno a la alfabetización en las escuelas primarias de Argentina y Latinoamérica. La selección de literatura para conformar el marco teórico se realiza de la misma manera y con un abordaje general del proceso. Se escribe mucho sobre el proceso de alfabetización en lecto escritura y aun se visualiza el mismo, como complejo, al cual se suma la heterogeneidad de la población.

En tercer lugar, se plantea la resistencia de las instituciones educativas a la mirada extranjera, las vías jerárquicas y protocolares que se siguen al momento de autorizar este tipo de investigaciones y como se dilatan los tiempos previstos de la investigación.

En cuarto lugar, el contenido de las respuestas en muchas entrevistas se acota a los tiempos escolares, la motivación personal, la sensación de bienestar o no del momento en el cual se toma la muestra, lo cual evidencia la falta de ampliación de la información.

Por último, la interrupción de la implementación del espacio Una Hora Más en el año 2024 en todas las escuelas de la provincia. Por ende, el relevamiento de datos en los meses posteriores se puede encontrar alterado o desdibujado en tanto depende de la memoria del grupo muestreado. Esto último no se comprueba si es que desde la institución se prevé un registro estadístico.

Según Hernandez Sampieri et. al. (2014), lo que se menciona no se convierten en una limitación a la investigación. El investigador se plantea como intérprete de las voces de las docentes en este caso, y se los compromete como “miembros críticos del equipo de investigación”. (Hernández Sampieri et al., 2014, pp. 522-523)

Líneas de investigación futura

En futuros proyectos de investigación se considera importante tener en cuenta aspectos de las limitaciones que se señalan en el apartado correspondiente. Una de las líneas de investigación a futuro se establece en la reflexión sobre las características particulares del equipo directivo, su formación académica y trayectoria, el modo de conducción de la institución y la visión sobre la alfabetización en torno a la lengua escrita.

La segunda línea de investigación se establece en un comentario de una de las vicedirectoras en torno a cómo se realiza la valoración por parte de la comunidad hacia la institución actualmente en comparación con cinco o más años atrás, y como esto se puede establecer como influencia en los docentes y familia a la hora de la adquisición de los aprendizajes de los alumnos.

Otra posible línea de investigación se visualiza en las menciones que hacen las docentes sobre el acompañamiento de las familias después de la pandemia pasada en el 2020 – 2021. Se

destaca un proceso de desatención de los alumnos por parte de las mismas, a partir de segundo grado.

Por otro lado se plantea la posibilidad de poder entrevistar a alumnos de los diferentes agrupamientos y turnos del establecimiento con respecto a cómo se sienten con las reagrupaciones, y las propuestas pedagógicas que se les ofrecen en esos espacios.

Capítulo 8. Propuestas de intervención

Propuestas de intervención: Multiplicar las oportunidades para aprender

En este apartado se plantean propuestas de intervención en relación a algunas iniciativas en torno al abordaje temprano de la problemática sobre la alfabetización inicial desde el rol de psicopedagoga

Una de las líneas de acción se centra en el ciclo básico, es decir primer y segundo grado. La importancia de la intervención se da por la necesidad de atender a aquellos alumnos donde no se adquiere la lectoescritura en el ciclo básico, de manera de no dilatar la intervención temprana. Para tal fin se solicitan en el inicio del ciclo escolar, los legajos de todos los ingresantes a primer grado. Previo diseño del instrumento para el relevamiento de datos pertinentes, se convoca a los docentes de la institución en las horas pasivas (plástica, música y educación física), en el mes de marzo, a la lectura de legajos y posterior completamiento de planillas disponibles en formato digital, que se utilizan como insumo para tomar decisiones pedagógico - didácticas.

Otra acción se piensa en el mes de abril donde se comienzan en el mismo tiempo, entrevistas presenciales, o mediatizadas por la tecnología, a miembros de las familias donde se tienen por objetivo, completar la información inicial de los alumnos ingresantes. Las planillas se confeccionan con el fin de relevar datos en torno al nivel socioeconómico del alumno, su grupo familiar conviviente, entre otras cuestiones que la institución considere pertinentes como gustos del alumno, expectativas de la familia con respecto a la institución y al alumno entre otras. En la misma se establecen los derechos y deberes de cada parte de manera cordial y afectiva.

Por otro lado, según Alonso et. al. (1995) se visualizan cinco condiciones que inciden de manera directa en el aprendizaje. Una de las cuales se basa en que aprender se plantea como una tarea de toda la vida y que se realiza de manera tanto intencional como no intencional, en diversos contextos y acompañados de otros sujetos. El aprendizaje se presenta como proceso personal e indelegable, que se sucede hacia el interior de la persona y se manifiesta en la conducta de misma. Por ende, el aprendizaje se asienta sobre la idea de cambio permanente que supone lidiar personalmente con sentimientos de ansiedad, miedo y resistencia. En tanto se reconocen estas emociones en los alumnos ingresantes, se propone el cuidado de la ambientación de las aulas de primer y segundo grado donde se tome en cuenta la comunicación alternativa y aumentativa como posible acceso y apoyo al proceso de adquisición de lectoescritura. De este modo se contribuye al trabajo con la ansiedad que genera el nuevo saber, el nuevo espacio y los nuevos sujetos involucrados.

Para el primer ciclo, se considera la inclusión de diversidad de juegos dentro y fuera del espacio áulico en orden a tener en cuenta a aquellos alumnos con una modalidad de aprendizaje kinestésica.

En las planificaciones de los docentes generalmente se incluyen espacios de lectura grupal, para los cuales se señala la selección de textos en torno a ampliar los campos vocabulares del grupo en cuestión, de modo que los ejercicios que se proponen de lectoescritura, se desprenden de los mismos, y se proporcione un contexto común al grupo-clase. En aquellos momentos de lectura y de escucha por parte del docente, se registran datos relevantes sobre la pronunciación de las palabras, y el reconocimiento de las mismas. En estos momentos se pueden presentar letras y/o palabras. Darle lugar al método fonético junto con el global se prioriza en el agrupamiento de primer grado.

Para alumnos de tercer grado en adelante, se sostiene el reagrupamiento parcial que la institución realiza en algunos momentos de la jornada. El objetivo se centra en dedicar tiempo dentro de las jornadas escolares a aquellos alumnos con dificultades en la adquisición de la lectoescritura de manera singular para favorecer el proceso con una atención individualizada.

Se establece el o los métodos y los elementos necesarios para alfabetizar junto con los actores que la institución disponga para tal fin. Al comienzo del bimestre en abril, se dedican 60 minutos semanales divididos en tres instancias de 20 minutos cada una. Estos espacios se dedican exclusivamente a la alfabetización inicial en torno a la lectoescritura hasta la finalización del segundo bimestre. En este tiempo se alcanza la primera mitad del año aproximadamente. El objetivo de la intervención se basa en construir al menos tres niveles de las hipótesis silábicas propuestas por Ferreiro (2006): primitiva, pre silábica y silábica. Para esto, se realizan diagnóstico y relevamiento de producciones de los alumnos semanalmente como parte de la propuesta de seguimiento, así se construye el registro de observables por cada participante del proyecto de alfabetización inicial.

En la segunda mitad, solo se continúa con aquellos que no hayan alcanzado el objetivo inicial y hasta que se concreta. En el caso de que se llegue al mes de octubre del ciclo lectivo sin resultados esperados observables, se informa a la familia y se pide intervención de un profesional externo.

El modo en el cual se lleva adelante la propuesta, se decide en articulación con el supervisor, el equipo directivo y el ETAP (Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico). Se establece un cronograma en el cual una persona de la institución, se reúne con dos o tres alumnos, tres veces por semana. Se utilizan las horas llamadas especiales y las de lengua específicamente. Se

realiza una propuesta individualizada, a parte del grupo, para generar las condiciones contextuales necesarias para que ese tiempo se visualice como eficiente. La propuesta se realiza mediante un tallerista especializado o un psicopedagogo parte del ETAP (Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico).

Detalle de las propuestas:

Tabla 1

Propuestas de intervención primer ciclo

Propuestas de intervención temprana en el proceso de alfabetización en primer ciclo		
Características		Detalle de las propuestas
Cuando	Días previos al ingreso de los estudiantes de primer ciclo	Se piensan posibles usos de pictogramas para el acceso a información de todo el grupo clase, como facilitador del proceso de adquisición de la lectoescritura. Se piensan diversas propuestas lúdicas en relación a la alfabetización. Se incluyen juegos específicos.
Duración	Dos semanas	
A quienes	Alumnos de primer y segundo grado	
Como	Utilización de pictogramas para la enseñanza como	

	alternativa facilitadora – Uso de juegos con el fin de alfabetizar o de ampliar y/o afianzar el proceso	
Donde	En el aula destinada para tal fin	

Tabla 2

Propuesta de intervención en horas especiales

Propuestas de intervención temprana en el proceso de alfabetización en primer ciclo		
Características		Detalle de las propuestas
Cuando	En las horas especiales.	Lectura y pesquisa de datos relevantes para la toma de decisiones pedagógico-didácticas. Completamiento de planillas institucionales en formato digital.
Duración	1 mes - marzo	
A quienes	Docentes de primer grado	

Como	Lectura de legajos	
Donde	En la institución	

Tabla 3

Propuesta de entrevistas a familias

Propuestas de intervención temprana en el proceso de alfabetización en primer ciclo		
Características		Detalle de las propuestas
Quando	En las horas especiales.	Se convoca a las familias de los alumnos ingresantes a mantener una entrevista con alguna de las docentes de grado con el fin de recabar información pertinente.
Duración	1 mes - marzo	
A quienes	Familias de alumnos de primer grado	
Como	Entrevistas con docentes de grado	

Donde	En la institución o llamada virtual	
-------	-------------------------------------	--

Tabla 4

Intervención sobre las propuestas de lecturas

Propuestas de intervención temprana en el proceso de alfabetización en primer ciclo		
Características		Detalle de las propuestas
Quando	En las horas de lengua	Se seleccionan cuentos con la intención del disfrute y que se desarrolle del campo vocabular de los alumnos. Se toma la ocasión para presentar letras y/o palabras cortas presentes en la lectura. Se ambienta el espacio, en la medida de las posibilidades de la institución. Se escuchan las intervenciones, pesquizando dificultades en la pronunciación y/o reconocimiento de palabras.
Duración	Dos bimestres	
A quienes	Estudiantes de primer grado	
Como	Lectura de cuentos, relatos, libros dedicados a campos vocabulares.	

Donde	En diferentes espacios de la institución.	
-------	---	--

Tabla 5

Intervención en segundo y tercer ciclo

Propuestas de intervención en el proceso de alfabetización en segundo y tercer ciclo		
Características		Detalle de las propuestas
Quando	En las horas especiales y de Lengua.	Se convoca a las familias de los estudiantes de tercer grado para informarles de la decisión pedagógica. Se conforman grupos pequeños de estudiantes en distintos momentos de la jornada escolar, con el fin de brindar una propuesta personalizada.
Duración	Dos bimestres con posibilidad de ampliación. 60 minutos semanales, divididos en tres cortes de 20 minutos.	
A quienes	Alumnos de tercer a séptimo grado	
Como	Reagrupamiento. Hasta tres alumnos. Tallerista o técnico	

	psicopedagogo parte del ETAP.	
Donde	En la biblioteca de la institución.	

Referencias

- Acosta Melussi, E. M., Arriola, M. I., y Carattoni Solís, G. A. (2022). “Lectoescritura en tiempo de postpandemia: necesidad vs. oportunidad de cambio en los procesos de aprendizaje”. *Licenciatura en Psicopedagogía*. Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Alarcon, I., y Palomeque, L. (2023). Una mirada psicopedagógica sobre enseñanza de la lectoescritura en primer año de primaria. *Licenciatura en Psicopedagogía*. Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje, Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A.
- Alvarado, M. (2010). *Paratexto*. Bs.As.: Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique. Educación.
- Bello, A., y Holzwarth, M. (2005). Hablar y escuchar en el jardín de infantes. *Documento de orientación didáctica*, Vol. 4.
- Bertoldi S., P. M. (2018). Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. *Pilquen*, Vol. 4.
- Bonini, C., y Muloni, C. M. (2022). Concepciones de los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura. *Licenciatura en Psicopedagogía*. Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Cognición y desarrollo infantil*. Bs.As.: Paidós.

- Burgos, R. (2022). Concepciones de docentes de primer grado de primaria, de una escuela de gestion pública de la localidad de Cerrillos, acerca de la escritura y su aprendizaje. *Licenciatura en Psicopedagogía*. Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Carlino, P. (2005). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Por los caminos de los semilleros de Investigación*.
- Ceballos-Marón, N. A., Sevilla-Vallejo, S., y Ceberio, M. (2022). *Vinculo entre la regulacion emocional y la comprension lectora en estudiantes de escuela primaria y la perspectiva de los docentes de Argentina*. Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara. <https://doi.org/https://doi.org/10.32351/rca.v7.294>
- Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Kaidos.
- Consejo Provincial de Educación. (3 de Mayo de 2022). *Unter Seccional RoCa*. <https://www.unterseccionalroca.org.ar/documentos/leg/Resolucion56210UNAHORAMA SANEXO.pdf>
- Cortes, M. (2006). Los textos. Marcos teóricos y prácticos de enseñanza. *Entre líneas*. Flacso manantial.
- Cuesta, C. (2022). Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querrela a la cuestión de los métodos. *Propuesta educativa*, 38-48.
- Dahas, Z. Y., y Fernández, M. J. (2022). Variaciones observadas por docentes de tercer grado de escolaridad primaria, durante el año 2021, en procesos de aprendizaje de lectoescritura de sus estudiantes. *Licenciatura en Psicopedagogía*. Universidad del Gran Rosario, Rosario.

- Diaz, H., y Henriquez, C. (2021). Proceso de enseñanza y aprendizaje en niños de primer y segundo grado con dificultades en lectura con y sin diagnóstico de dislexia desde la perspectiva docente. *Licenciatura en Psicopedagogía*. Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Ensinas, N. S., Ferzola, A., y Solís, V. I. (2022). “Enseñar a Leer, a Escribir y Juego. Representaciones de docentes de Primer Ciclo de Nivel Primario respecto del uso del Juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura. *Licenciatura en Psicopedagogía*. Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Fernandez, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Ba.As.: Nueva Vision.
- Fernandez, A. (2014). *Los idiomas del aprendiente*. Bs.As.: Nueva Vision.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de investigacion educativa* 3, 2 -52.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía. Conceptos y problemas. La especificidad de la intervencion clínica*. Buenos Aires: Biblos.
- Fonseca, L. E. (2022). La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación. Aprender a leer... Una preocupación para la neuroeducación en Argentina. Aprender a leer... Una preocupación para la neuroeduc. en Arg. *Journal of Neuroeducation*, 176-179.
- Gonzalez del Yerro, A. (2012). *Perspectivas teóricas sobre la adquisicion del lenguaje*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gonzalez R., R. M. (2016). Análisis de la producción escrita de niños con síntomas de dislexia a partir de un enfoque lingüístico - cognitivo. *Oratones*, N° 4.

- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. d., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc. Graw Hill.
- Janin, B., Vasen, J., Fusca, C., Affonso Moysés, M., Acevedo Lima Collares, C., Wassner, M., . . . Szyber, G. (2017). *Dislexia y dificultades de aprendizaje*. Noveduc.
- Kaplan, C. V. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kaufman, A. (2013). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Ley Nacional 27306. (2016). El abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan dificultades Específicas del Aprendizaje. Bs.As., Argentina.
- Ley Nacional de Educación. (28 de Diciembre de 2006). *argentina.gob.ar*.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley org. de educación de la provincia de Río Negro. (24 de Enero de 2013). *REDINFD*.
https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_4819_LEY_ORG%20NACIONAL_DE_EDUCACION_DE_LA_PROVINCIA_DE_RIO_NEGRO_1.pdf

- Losada, A. (2004). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. *Pontificia Universidad Católica Argentina*, 1-9.
- Maturo, Y. D., D'Andrea, A. M., Garino, D., y Rober, E. (2023). La unidad técnico pedagógica: ¿una propuesta pedagógica superadora para la escuela técnica en Córdoba o sólo una cuestión de flexibilización normativa? *Propuesta Educativa* 59, 40-56.
- Merieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Ministerio de Educacion y Derechos Humanos de RN. (2023). Educacion.RioNegro.gov.ar: Taller% E2% 80% 9D% 20tiene% 20por, proceso% 20de% 20ense% C3% B1anza% 20y% 20aprendizaje.
- Paffen, A. (2014). Neuropsicología y la localizacion de las funciones cerebrales superiores en estudios de resonancia magnética funcional con tareas. *Centro Medico de la Clínica de Occidente*, 31.
- Perrone, M. (2023). Métodos tradicionales de lectoescritura. *Ficha de cátedra*. UFLO.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1920). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pirona, R. A., Ríos, E. C., y Sager, N. P. (2022). Concepciones de docentes acerca de la articulación entre nivel inicial (n.i.) y nivel primario (n.p.) y su implementación en dos escuelas públicas de la provincia de Salta. *LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA*. Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Rodriguez, M., y Mendivelso, f. (2018). Diseño de investigación de Corte Transversal. *ReserchGate*, 141-147.

- Rosbacco, I. (2000). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Bs.As.: Sapiens.
- Salgado, H. (2000). *Como enseñamos a leer y a escribir. Propuestas, reflexiones y fundamentos*. Ministerio del Rio de La Plata.
- Sanjurjo, L., y Vera, T. (1994). Algunos supuestos que subyacen en las teorías y practicas pedagógicas. En *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (p. Capítulo 1). Rosario: Homo Sapiens.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Bs.As.: Mandioca.
- Sciotto, E., y Niripil, E. (2016). *Mi hijo... mi alumno... dislexico... Guia para padres, docentes y profesionales de gabinetes escolares*. Bs.As.: Bonum.
- Troffe, M. A. (22/2 de Diciembre de 2018). *REVISTADELA ESCUELADE CIENCIASDELA EDUCACIÓN*.
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/386/307>.
- UNTER, S. (2022). *Unter Seccional Roca*.
<https://www.unterseccionalroca.org.ar/documentos/leg/Resolucion56210UNAHORAMA SANEXO.pdf>

Untoiglich, G., Affonso Moysés, M., Angelucci, C., Collares, C., Geraldi, W., Nunes, R., y

Terzaghi, M. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lapiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Bs.As.: Noveduc.

Anexo/s

Consentimiento informado

https://docs.google.com/document/d/1z7rME2S6VL7mrnnmemEjh_Ur5HdAj2qBa4RJt47bNLw/edit?usp=sharing

Entrevistas, audios y escritos.

https://drive.google.com/drive/folders/17pT9K4YnKnUyr1TzI7NhOC1nN_cfX4tI?usp=sharing

Diario de bitácora

https://drive.google.com/drive/folders/17pT9K4YnKnUyr1TzI7NhOC1nN_cfX4tI?usp=sharing

Fotografías

<https://drive.google.com/drive/folders/1643z2vireDqgbiRTFDcNCY0YRtWSmVQ0?usp=sharin>

g