



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

**DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA EN PRIMER CICLO DEL NIVEL
PRIMARIO Y SU RELACIÓN DESDE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA CON EL
ABORDAJE EN ESCUELAS PRIVADAS DE C.A.B.A**

Estudiante: Cutuli Andrea Carolina

Legajo: 24324

Director/es: Lic. Pérez Lugones María Florencia

Trabajo Final de Integración para acceder al título de **la Licenciatura en Psicopedagogía.**

2024

Índice General

1. Introducción.....	4
1.1. Delimitación del Objeto de Estudio.....	4
1.2. Justificación.....	5
1.3. Pregunta de Investigación.....	6
1.4. Objetivos.....	6
1.4.1. Objetivo General.....	6
1.4.2. Objetivos Específicos.....	6
1.5. Supuestos Básicos de Investigación.....	7
2. Estado del Arte.....	8
3. Marco Teórico.....	14
3.1. Aproximación al Centro Escolar o Escuela.....	14
3.2. Aproximación al niño/a de Primer Ciclo de Nivel Primario.....	14
3.3. Aproximación a la construcción del sistema de Lectoescritura y posibles dificultades.....	17
3.4. Aproximación a una Educación Inclusiva	27
3.5. Aproximación a la Intervención Psicopedagógica.....	32
4. Método.....	34
4.1. Diseño de estudio.....	34
4.2. Participantes-Muestra.....	34
4.3. Instrumentos.....	34
4.4. Procedimiento.....	35
4.5. Utilización del consentimiento informado.....	35
5. Resultados.....	37
6. Discusión.....	46
6.1. Conclusión.....	52

7. Aportes y Contribuciones a la Investigación.....	54
7.1. Limitaciones de la Investigación.....	55
7.2. Líneas de Investigación Futuras.....	56
8. Propuestas de Intervención.....	58
9. Referencias.....	61
10. Anexos.....	71
10.1. Consentimiento Informado.....	71
10.2. Preguntas de la entrevista a docentes y a directivos.....	73
10.3. Tablas y gráficos de las respuestas	78
10.4. Consentimiento de publicación.....	82

Resumen

Título: Dificultades en la lectoescritura en primer ciclo del nivel primario y su relación desde la intervención psicopedagógica con el abordaje en escuelas privadas de C.A.B.A.

Resumen: El presente trabajo final integrador de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Flores comprende el abordaje institucional respecto a la construcción del sistema de lectoescritura, las dificultades, obstáculos y diferentes tipos de expresiones o errores que surgen durante este proceso en alumnos del primer ciclo de escuelas primarias de gestión privada de C.A.B.A, desde la intervención psicopedagógica. Asimismo, busca explorar la variedad y calidad de los recursos de acceso, conocer en profundidad las estrategias didáctico- pedagógicas y las oportunidades escolares en relación a su aprendizaje.

Para lograr esa tarea se ha llevado a cabo un trabajo de investigación empírico cualitativo del que han participado 7 docentes y 7 directivos pertenecientes al nivel primario de escuelas de gestión privada de C.A.B.A., a través de entrevistas semi-estructuradas conformadas por un mix de preguntas abiertas y cerradas que abordan la temática.

En este sentido, los resultados del mencionado estudio aportan información valiosa acerca del abordaje institucional, los recursos de acceso y las condiciones didáctico-pedagógicas en relación al aprendizaje de la lectoescritura.

Palabras clave: Dificultades. Lectoescritura. Inclusión. Primer Ciclo. Intervención Psicopedagógica. Escuela

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

Para comenzar, cabe destacar que este trabajo de investigación empírico cualitativo se enfoca en comprender en profundidad, explicar distintos obstáculos y dificultades en la adquisición de la lectoescritura en alumnos del primer ciclo del nivel primario e intentar encontrar sentido desde la intervención psicopedagógica a los procesos, comportamientos, fenómenos, hechos o situaciones en relación a su enseñanza y abordaje a partir de la perspectiva de los docentes y equipos directivos de instituciones educativas de gestión privada de C.A.B.A. El texto se encuentra sujeto a las circunstancias y condiciones de este contexto y escenario particular (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010).

A partir de este encuadre, cobra relevancia mencionar que, en el contexto actual de las aulas de primer ciclo de la escolaridad primaria de C.A.B.A., se evidencia una gran heterogeneidad de procesos en los ritmos y estilos de aprendizaje de la lectoescritura, gran cantidad de obstáculos y dificultades suceden de manera recurrente y habitual en los alumnos durante esta construcción. En este sentido, muchas de ellas podrían relacionarse, desde la intervención psicopedagógica, con la metodología de enseñanza, estrategias y recursos de acceso al aprendizaje, evaluación, consideración en cuanto a errores, obstáculos y sus conceptualizaciones docentes que inciden en sus prácticas cotidianas y abordaje en cuanto a una perspectiva áulica e institucional sin ser necesariamente atribuidos a distintas patologías o trastornos.

Actualmente, determinados cuadros clínicos se encuentran en primer plano e iluminados por los focos de las neurociencias que encandilan y no permiten ver las dificultades en la lectura y la escritura más allá de sus concomitantes biológicos y neurológicos convertidos en sus principales o únicas causas, desconociendo incluso investigaciones científicas sobre los procesos involucrados en ellas. En definitiva, los

factores anteriormente explicitados intervienen y repercuten en el derecho a una educación de calidad para todos.

Planteo del Problema o Justificación

En el contexto actual de las aulas del primer ciclo de la escolaridad primaria de C.A.B.A., se presenta una gran heterogeneidad de situaciones, hechos y procesos en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje en relación a la adquisición de la lectoescritura. Asimismo, surgen obstáculos, dificultades y errores en los alumnos de manera recurrente y habitual que caracterizan este proceso de construcción. No obstante, estas suelen considerarse propias del campo de la dislexia, es decir, una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) o como rasgos característicos de otros cuadros clínicos que inciden o presentan consecuencias en dicho proceso.

Por ello, cobra relevancia explorar y analizar desde la intervención psicopedagógica, la naturaleza y causas de las dificultades, obstáculos y equivocaciones en el proceso de construcción de la lectoescritura en alumnos del primer ciclo del nivel primario en relación a su abordaje institucional, a fin de diseñar y ofrecer variedad y calidad de recursos de acceso, estrategias didáctico- pedagógicas y configurar mayores oportunidades escolares en cuanto al aprendizaje y sistematización de la lectoescritura. La filosofía de la inclusión propone una formación eficaz para todos, sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de la totalidad de los estudiantes e implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, centrada en valorar y respetar la diferencia enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco, 2008).

De acuerdo a esta perspectiva, el objeto de la innovación es el sistema educativo, la escuela, la comunidad en general. Por tal motivo, el progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les brindan. Así, la inclusión se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes (Blanco, 2006; UNESCO, 2005). Un abordaje institucional inclusivo del

proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza mayormente dentro del aula, potenciando las capacidades y la participación de cada uno y del grupo, propone un currículum y tareas ajustadas (Plancarte Cansino, 2017).

Asimismo, los profesionales de la Educación ofrecen diferentes tipos de recursos y estrategias de acceso al aprendizaje a todos los estudiantes y se trabaja en equipo promoviendo una coordinación estrecha. Esta perspectiva inclusiva requiere implementar una reestructura general del centro escolar y un cambio de actitud, de metodología y diseño respecto a la modalidad en que el proceso de enseñanza- aprendizaje es llevado a cabo (Plancarte Cansino, 2017).

En este sentido, se torna absolutamente relevante continuar ahondando en el análisis de las dificultades en el proceso de construcción de la lectoescritura y barreras que, de formas variadas limitan, imposibilitan o dificultan el aprendizaje, generando desigualdades.

Pregunta de Investigación

¿Cómo se relacionan las dificultades en la lectoescritura con su abordaje institucional en el primer ciclo del nivel primario desde la intervención psicopedagógica?

Objetivos

General

- Comprender y analizar desde la intervención psicopedagógica, el abordaje institucional en cuanto a la construcción de la lectoescritura en primer ciclo de escuelas primarias de gestión privada en C.A.B.A.

Específicos

- Analizar las dificultades en la lectoescritura, obstáculos y diferentes tipos de expresiones o errores de alumnos pertenecientes a primer ciclo de escuelas primarias en relación a su abordaje institucional.

- Explorar la variedad y calidad de los recursos de acceso a la construcción y aprendizaje de la lectoescritura disponibles para los estudiantes de primer ciclo en escuelas primarias.
- Conocer en profundidad las estrategias didáctico- pedagógicas y las oportunidades escolares en relación a la construcción del sistema de lectoescritura en niños del primer ciclo de nivel primario.

Supuestos Básicos de Investigación

De acuerdo con este estado de situación, se plantean tres interrogantes.

En primer lugar, si el abordaje institucional desde la perspectiva de la inclusión podría repercutir en las estrategias didáctico-pedagógicas, la concepción y abordaje de los errores, obstáculos y dificultades en la construcción de la lectoescritura, por lo tanto, en las acciones de los profesores y en las oportunidades de acceso para su adquisición.

En segundo lugar, si la metodología de enseñanza, la perspectiva del “error” y del aprendizaje de la lectura y la escritura puesta en juego por los maestros/as, los procesos de corrección y evaluación, así como también, un abordaje articulado en equipo respecto a dicho proceso podrían incidir en sus dificultades. Aquí es preciso también el planteo de si es posible que la orientación, asesoramiento, acompañamiento y capacitación desde la intervención psicopedagógica enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje y la tarea docente.

En tercer lugar, el interrogante acerca de que el accionar psicopedagógico podría favorecer y/o aportar recursos, distintas estrategias y soluciones ante las dificultades de los alumnos/as de primer ciclo en la construcción de la lectoescritura y por lo tanto, crear mayores oportunidades de acceso a su aprendizaje.

Estado del Arte

López Marí, Vidal Esteve, Peirats Chacón y Alonso (2017), han realizado un trabajo de investigación en Valencia, España con alumnos que presentan dificultades en la construcción de la lectoescritura y en relación al empleo de metodologías, estrategias y actividades novedosas, lúdicas, activas e innovadoras como el *flipped classroom* o la gamificación. Estos recursos han sido favorecidos por la implementación en educación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La metodología empleada en este estudio ha sido de tipo cualitativa a través de una tabla de registro de observación para la recolección de datos por parte del docente y un checklist para los estudiantes.

En cuanto a los principales resultados y conclusiones en este trabajo, se ha observado mayor entusiasmo y disfrute en la realización de las tareas propuestas por parte de los estudiantes. Respecto al compromiso cognitivo, la atención se encontraba centrada en los dispositivos y en lo que aparecía en las pantallas, por lo tanto, todos finalizaron las actividades a su tiempo. En relación al estilo de aprendizaje se hallaba más ligado a lo experimental, activo y autónomo aunque en ocasiones, también llegaba a ser colaborativo entre compañeros de grupo (López Marí et al., 2017).

Asimismo, el empleo de emociones positivas como el asombro o la diversión han sido estrategias muy útiles junto con las ventajas que la Tecnología de la Información y la Comunicación (de ahora en más TIC) ofrecen utilizadas como material pedagógico para lograr un aprendizaje significativo (López Marí et al., 2017).

Cabe destacar que, en la intervención se ha combinado el uso del lápiz y el papel con las TIC y el apoyo de estas últimas ha propiciado un aprendizaje más vivencial e individualizado (López Marí et al., 2017).

Por otra parte, Azorín Abellán y Sandoval Mena (2019) han realizado una investigación de tipo cualitativa en Madrid, España, que consiste en la revisión y descripción

del contenido de trece guías de apoyo a las instituciones educativas que presenta la literatura en cuanto al desarrollo de prácticas inclusivas.

Este análisis ha considerado el propósito para el que fueron creadas, su perspectiva de inclusión, el colectivo al que se encuentran dirigidas, la etapa en la que tienen mayor y mejor funcionalidad, las estrategias para la acción, su estructura básica, las dimensiones y los indicadores para la reflexión, las herramientas e instrumentos para la evaluación (Azorín Abellán y Sandoval Mena,2019).

A pesar de la heterogeneidad de países en los que se han promovido estas guías de apoyo, la terminología utilizada es muy similar y aparece la constante de que la educación inclusiva se trata de una conjunción de filosofía y prácticas pedagógicas que posibilitan que cada alumno se sienta respetado y seguro para aprender y desarrollar sus capacidades, fundamentada en valores y creencias compartidas por la comunidad escolar (Azorín Abellán y Sandoval mena, 2019).

De este modo, las conclusiones se centran en la necesidad de circulación, reflexión, debate y utilización del contenido de estos recursos en países de habla hispana, con el propósito de que contribuyan en el avance de las prácticas inclusivas y en la implementación de una educación de calidad para todos (Azorín Abellán y Sandoval Mena,2019).

Por otra parte, Forteza,Fuster y Moreno-Tallon (2019) han llevado a cabo un estudio en el marco de una metodología cualitativa y un diseño de tipo biográfico- narrativo en España, que se centra en analizar las barreras que limitan el aprendizaje y las secuelas que producen. De esta manera, las voces de familias, a través de las entrevistas efectuadas, reflejan la cantidad de obstáculos que perjudican el autoconcepto y autoestima de sus hijos .

En este sentido, los resultados muestran como principales barreras una comunicación deficiente escuela-familia, determinadas metodologías de enseñanza y ciertas estrategias llevadas a cabo en el ámbito escolar. Estas repercuten en el aprendizaje y potencian las dificultades en la lectoescritura como así también el impacto emocional

ocasionado por la ausencia de respuestas a las necesidades de los alumnos (Forteza et al., 2019).

En otra investigación respecto a la lectura crítica llevada a cabo por Berrio Ortiz, Cartagena Villegas, Giraldo Ramírez y Gómez Mejía (2019) con estudiantes de 2º y 3º grado en tres instituciones públicas de la ciudad de Medellín, Colombia, se han implementado tres configuraciones didácticas como una estrategia metodológica en cuanto al reforzamiento de esta práctica desde un enfoque cualitativo y con un diseño microetnográfico escolar. Los resultados de este estudio han mostrado que la lectura crítica es un proceso posible en el primer ciclo de la escolaridad primaria, particularmente cuando los docentes planifican y realizan actividades secuenciadas y articuladas, de manera tal que den respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos. De este modo, se crean espacios y oportunidades de lectura de distintos tipos de textos que promueven el debate, los interrogantes, el análisis y la reflexión. Por consiguiente, la lectura crítica posibilita el intercambio con sus contextos (Berrio Ortiz et al., 2019).

El trabajo realizado por Herrero (2019) en Palencia, España en el marco de una metodología cualitativa ha destacado la relevancia del aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes durante el primer ciclo de la educación primaria. Por esta razón, le otorga fundamental importancia al proceso de comunicación como eje de su adquisición y desde la perspectiva de un aprendizaje placentero, no sólo como un proceso académico complejo.

Por lo tanto, en este estudio se muestran los diferentes métodos que se han utilizado para su construcción, las actividades que se han puesto en práctica para lograr los objetivos planteados y las competencias básicas puestas de manifiesto en todas las áreas de la etapa (Herrero, 2019).

Quispe Mamani (2019) ha llevado a cabo una investigación en el marco de un enfoque de tipo cualitativo con niños de 5 y 6 años, en la ciudad de La Paz, Bolivia a través de la observación participante y guías de observación. Este estudio se ha centrado en la utilización de una metodología acertada con el propósito de la optimización de la

lectoescritura y el objetivo de formar alumnos críticos, propositivos, autónomos y reflexivos, que logren sus metas, aprender de manera significativa y un mayor desarrollo en el actual contexto social y cultural.

En este trabajo se ha hecho hincapié en la efectividad en cuanto a la adquisición y consolidación de la lectura y la escritura a través del método ecléctico que consiste precisamente en la combinación de diferentes métodos de enseñanza.

Los principales resultados y conclusiones muestran que con la utilización de esta metodología, el entusiasmo de los estudiantes, el apoyo, seguimiento y el trabajo en equipo de docentes y familias, es posible superar las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con distintos niveles de rendimiento escolar ya que, que los alumnos de 1º grado de la escolaridad primaria logran de esta manera, escribir en forma correcta y leer con fluidez en un mediano plazo (Quispe Mamani, 2019).

El trabajo realizado por Aboal y Sarmiento (2020) en la provincia de Córdoba, República Argentina, se ha centrado en el proceso de articulación entre nivel inicial y el primer ciclo de la escolaridad primaria del colegio Bernardino Rivadavia, haciendo hincapié en la adquisición de la lectoescritura. Esta investigación ha sido de tipo cualitativa y con un diseño de estudio de caso. Las entrevistas orientadas a directivos y docentes del nivel primario e inicial han posibilitado la obtención de datos y su posterior análisis con la finalidad de conocer en profundidad la problemática.

Sus principales resultados y conclusiones han permitido comprender que la articulación consiste en un gran desafío, una compleja labor, que merece ser reflexionada y abordada por todo el equipo docente y directivo de la institución a fin de favorecer a los alumnos la experiencia del paso de un nivel a otro con la mayor naturalidad, solidez, confianza y seguridad posible (Aboal y Sarmiento, 2020).

Cabe destacar la investigación llevada a cabo por González Castellón, Carbonell Bernal, Aguaded Gémez, Andreu y Callau (2021), quienes han realizado un estudio de intervención psicopedagógica inclusiva, en España, a partir del caso de una alumna de 3º año de Educación Primaria con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. Esta

intervención ha sido diseñada en el marco de una metodología cualitativa desde un enfoque de estudio de caso y de corte multidisciplinar considerando a la familia y a todos los profesionales que la atienden a partir de un trabajo interdisciplinario entre el establecimiento escolar y el equipo psicopedagógico externo (González Castellón et al., 2021).

La mencionada intervención ha sido planificada para ser llevada a cabo en la institución educativa a la que asiste la niña a través de actividades a realizarse en forma individual y en pequeños grupos. La metodología utilizada ha sido práctica, vivencial, manipulativa, experimental y significativa con el fin de brindar estrategias a la alumna y que pueda transferir el aprendizaje a su vida cotidiana (González Castellón et al., 2021).

Cabe destacar que este estudio ha confirmado que la intervención realizada desde la inclusión educativa mejora sus capacidades, los aspectos lectoescritores, su autonomía, autoconcepto y autoestima (González Castellón et al., 2021)

Por lo tanto, estos resultados a partir de los objetivos planteados, la evaluación y valoración del Plan de Actuación Personalizado de la mencionada estudiante, los indicadores de éxito de la tabla, las entrevistas, las reuniones con la familia, el equipo docente y psicopedagógico externo, los criterios de evaluación confirman que el programa de intervención funciona y que la alumna con dificultades ha mejorado llevando un progreso creciente y favorable en todos los aspectos propuestos durante todo el proceso (González Castellón et al., 2021).

Por otra parte, Padilla Faneytt y Mayor Ruiz (2022) han llevado a cabo un trabajo de investigación de corte cualitativo en Santo Domingo, República Dominicana. El diseño implementado consiste en un estudio de casos a partir de 284 personas (alumnos y alumnas, docentes, directivos supervisores y padres) que han participado en la transición de la última sala de nivel inicial y el primer grado de la escolaridad primaria.

Los datos para su posterior análisis se han obtenido por medio de entrevistas, observaciones, grupos focales, análisis de documentos y notas de campo.

Los principales resultados y conclusiones han puesto de manifiesto la falta y la necesidad de documentación institucional, programas de formación docente, inclusión y

capacitación a los padres para acompañar la transición educativa. Las intervenciones pedagógicas fundamentales han puesto el foco en la adecuación del mobiliario (Padilla Faynett y Mayor Ruiz, 2022).

En este sentido, cobra relevancia la investigación llevada a cabo por Bonini y Muloni (2022) en una escuela de la ciudad de Salta, República Argentina, en el marco de una metodología cualitativa con un alcance descriptivo no experimental, cuyo objetivo fundamental ha consistido en conocer, analizar y comprender las concepciones de los docentes de primer ciclo de la escolaridad primaria en relación al rol del psicopedagogo/a en el acompañamiento y seguimiento de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

Los datos para su posterior análisis han sido obtenidos a partir de entrevistas semi-estructuradas dirigidas a docentes de primer ciclo de nivel primario de la mencionada escuela.

Los principales resultados y conclusiones han puesto de manifiesto la relevancia de las intervenciones del psicopedagogo en el acompañamiento de los procesos de construcción de la lectoescritura. Asimismo, cabe destacar que las primeras dificultades han sido detectadas por los docentes de grado, quienes a su vez, han diseñado las estrategias para su abordaje y en ausencia de un trabajo interdisciplinario con otros profesionales (Bonini y Muloni, 2022).

Marco Teórico

Aproximación al Centro Escolar o Escuela

Cabe destacar como comienzo del encuadre teórico del presente estudio que la Escuela implica un espacio artificial y cultural que se ocupa de transmitir conocimientos a los estudiantes que allí asisten. Se trata de una institución de trabajo con formas específicas, reguladas por contratos y normativas que se establecen para garantizar la concreción de sus fines.

De este modo, la Escuela determina posiciones y propicia formatos diferentes de interacción entre sus integrantes. Los alumnos y las alumnas se arraigan a un lugar, por lo que en gran cantidad de ocasiones son sometidos a actuar de una forma específica, a dar y a esperar recibir lo que ya está preestablecido debido a que, la Escuela como institución educativa parece inculcar al estudiante un pensamiento desvinculado de sus inquietudes, necesidades y conocimientos.

En este sentido, se pretende que los alumnos y las alumnas adquieran progresivamente un pensamiento formalizado, dejando a un lado la naturaleza propia del pensamiento infantil, sus deseos e intereses. Aquí se encuentra el eje del problema que, precisamente consiste en poner la mirada y el énfasis en el estudiante no como un ser bio-psico-social e integral que es influido por un contexto familiar, social, histórico, cultural, por determinadas situaciones y experiencias vividas.

De esa manera, la persona inmersa en una realidad compleja ingresa a una institución educativa y se le exige cumplir con determinados requisitos y demandas, es decir, se le impone el denominado “contrato didáctico”(Baquero y Terigi,1996).

Aproximación al niño del Primer Ciclo del Nivel Primario

Según Bálsamo Estévez (2022), en cuanto al desarrollo evolutivo cognitivo del niño o niña perteneciente a primer ciclo del nivel primario, este constituye uno de los ejes fundamentales de este encuadre teórico que, según Piaget y Petit (1982), el mismo consiste

en un “proceso continuo” y “perpetuo” que implica el pasaje de un “estado de menor equilibrio” a uno de mayor “equilibrio”.

De acuerdo a esta línea de pensamiento, el desarrollo intelectual comprende 4 (cuatro) etapas o períodos sucesivos, progresivos y graduales en torno a ciertas edades aproximadas que pueden variar en función del contexto y la cultura. Los mismos se caracterizan por estructuras únicas que incluyen a las constituidas previamente.

Según Piaget (1989), estas etapas o estadios comprenden los períodos correspondientes al Sensoriomotor (0 a 2 años); Preoperacional (2 a 7 años); Operaciones concretas (7 a 11 años); Operaciones formales (11 a 15 años). De acuerdo a lo expuesto, el niño/a perteneciente al primer ciclo del nivel primario, se encontraría transitando el estadio de las Operaciones Concretas. En esta etapa, el pensamiento comienza a desprenderse de lo perceptivo para avanzar en el desarrollo del razonamiento. Por lo tanto, sus esquemas cognitivos, su pensamiento lógico y sus habilidades para la resolución de problemas se organizan en base a operaciones concretas, es decir, el infante presentaría la capacidad de realizar operaciones mentales en presencia de objetos concretos (Bálsamo Estévez, 2022).

De esta manera, como lo enuncia la autora, el niño en este período, lograría descentrarse de su propio punto de vista y centrarse progresivamente en el de otros. Es decir, este presentaría la “capacidad de operar” en forma mental sobre representaciones de su entorno en específico.

Por lo tanto, el infante sería capaz de cooperar, “coordinar todos los puntos de vista entre sí”, considerar la perspectiva de los demás y tener en cuenta las “intenciones en el razonamiento moral”.

Otra característica de esta etapa consiste en la flexibilización del pensamiento, lo cual implica la posibilidad de atender a diferentes aspectos en una misma situación, clasificar elementos considerando 2(dos) o más criterios o en una serie de objetos de menor a mayor longitud incluir uno nuevo (Bálsamo Estévez, 2022).

Asimismo, en el marco de la caracterización de este estadio, según Bálsamo Estévez (2022), se evidencia la “lógica de las operaciones reversibles”, la resolución de

problemas a partir de los conceptos de espacio, tiempo, relaciones, clases, combinaciones entre otros y el comienzo de la “interpretación objetiva”, alejándose gradualmente de la intuitiva.

De acuerdo a esta perspectiva, Piaget (1989) diferencia el conocimiento físico, social y lógico-matemático. El primero hace referencia a los objetos del mundo natural y sus propiedades (color, forma, tamaño, peso, entre otras), lo cual se adquiere a partir de la interacción con ellos y con su entorno.

En este sentido, el conocimiento social comprende el de tipo convencional como producto del consenso de un grupo social y que se adquiere a partir de la interacción con otras personas; y el no convencional que alude a “nociones o representaciones sociales”, es interiorizado por el individuo basado en el acuerdo con los demás (Bálsamo Estévez, 2022).

En esta misma línea de pensamiento, la construcción del conocimiento lógico-matemático tiene su origen en una abstracción reflexiva, ya que se produce en la mente del niño/a a partir de la manipulación y de las relaciones establecidas con los diversos objetos del mundo circundante. De acuerdo a esta perspectiva, las operaciones mentales consisten en una acción interiorizada reversible que se combina con diferentes estructuras.

De este modo, las operaciones mentales comprenden la conservación de la cantidad, la correspondencia término a término, la seriación y clasificación. En relación a la conservación de la cantidad, esta implica la percepción de que una determinada cantidad no cambia más allá de las modificaciones que puedan introducirse en la disposición total de los elementos (sin que se quite ni agregue ninguno).

En este sentido, la correspondencia término a término supone la equivalencia entre colecciones de objetos. Cabe destacar que, en esta operación se ponen en juego los conceptos de ordinalidad y cardinalidad del número (Bálsamo Estévez, 2022).

En cuanto a la seriación, se trata de la capacidad de establecer relaciones de orden a partir de la asimetría y diferencia entre conjuntos de elementos, de modo tal que, el sujeto ante la situación de organizar una colección de objetos en una serie pueda identificar la ubicación de un elemento sin nombrar a todos .

Para finalizar, la clasificación implica la noción de clase que incluye las relaciones de comprensión y extensión. La primera alude a las propiedades comunes (similitudes) y a su vez, a las diferencias específicas que presentan los integrantes de la clase en función de los demás.

Respecto a la extensión, Bálsamo Estévez (2022) plantea que esta supone las relaciones entre las partes y el todo (pertenencia e inclusión a través de cuantificadores).

En síntesis, desde esta perspectiva y a partir de todo lo expuesto en relación al desarrollo evolutivo cognitivo, el niño de 6 a 12 años sería capaz de lograr el pensamiento racional, la reversibilidad, operaciones concretas, conductas socializadas, sostener juegos reglados, controlar las emociones y sentimientos, lograr una mayor tolerancia a la frustración, manifestar curiosidad intelectual, interés por saber más y aprender, investigar y buscar información (Bálsamo Estévez, 2022).

Aproximación a la construcción del sistema de lectoescritura y posibles dificultades

Para continuar con el encuadre teórico de este trabajo de investigación, cabe destacar que, el lenguaje oral formaría parte del bagaje genético del ser humano por lo que su desarrollo se produce con relativa facilidad y rapidez a pesar de su complejidad. Sin embargo, esto es muy diferente en relación al lenguaje escrito ya que, este no formaría parte de dicho bagaje, por lo que el cerebro no estaría preprogramado para adquirirlo. Por este motivo, los niños aprenden a hablar de forma natural y, sin embargo, no es habitual que aprendan a leer y escribir sin recibir una formación más o menos formal, a través de la cual, el cerebro va creando las redes neuronales necesarias para alojar estas habilidades (Benedet,2013).

De acuerdo a esta línea de pensamiento, los idiomas del mundo tienen distintos sistemas de escritura y muchos presentan una escritura alfabética. Estos poseen distinto grado de regularidad fónica, ya que, la misma letra del abecedario representa constantemente el mismo sonido. De este modo, su regularidad influye en la adquisición de la lectoescritura; presentando en el caso de sistemas regulares una mayor tendencia a la

dificultad, los índices de velocidad lectora que los de precisión. En los sistemas ortográficos más regulares o transparentes no sería típico que surjan dificultades pero, de emerger, estas serían más persistentes y mayores que en el caso de los sistemas menos regulares u opacos, ya que, han surgido a pesar de la transparencia (Tamayo Lorenzo, 2017).

Según esta perspectiva, la Lengua Española cuyo objeto de estudio consiste en la lengua materna, medio esencial de cognición y comunicación humana, encargada de la formación y desarrollo de las habilidades lingüísticas posibilita comunicarse en cualquier contexto. Por lo tanto, como propósito fundamental implica la adquisición del sistema de lectoescritura, la enseñanza – aprendizaje de la correspondencia entre el código oral y escrito (Puñales Ávila, Fundadora Martínez y Torres Estrada., 2017).

En este sentido, cobra gran trascendencia la alfabetización inicial (concepto en constante cambio), para la cual es posible plantear diversas definiciones y por lo tanto, aún no existe consenso en una única de ellas. Algunos/as hacen referencia a la habilidad para el manejo con las primeras letras, una etapa mecánica y anterior a la construcción sistemática de la lectoescritura; otros al hecho de lograr leer y escribir mensajes breves y oraciones simples en la rutina diaria. En la actualidad, gran cantidad de personas piensan en un proceso durante el transcurso de toda la vida que involucra la lectura y la escritura en distintos contextos sociales, o bien, en un proceso cultural (no solo escolar) a través del cual se transmite la cultura escrita (Castedo, 2017).

En este sentido, durante décadas, la alfabetización ha sido considerada como la mera transmisión de una “técnica instrumental” efectuada en la Escuela y recién a mediados del siglo pasado empezó a ser estudiada por distintas disciplinas como la historia, la antropología, la psicolingüística, la lingüística entre otras (Ferreiro, 1994).

Según Soares (1992), la alfabetización inicial incluye habilidades, destrezas y conocimientos individuales, prácticas sociales, competencias funcionales, valores ideológicos y metas políticas.

Asimismo, Scribner (1984) describe el mencionado concepto como “adaptación” a expectativas sociales, como el “poder” para concretar aspiraciones propias y llevar a cabo

transformaciones sociales o como un “estado de gracia” que se persiguen para conseguir ser una persona “cultura” y “buena lectora”.

Respecto a los métodos de enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura, cabe destacar el consenso acerca de tres tipos: métodos sintéticos o silábicos, métodos analíticos o globales y métodos mixtos. En el primer grupo, se parte de las unidades mínimas hasta llegar a unidades mayores (Programas de estudio, 2011).

De este modo, los niños/as empiezan a memorizar las letras, las sílabas, los sonidos de las letras y de las sílabas para llegar a identificar las palabras y oraciones. Las estrategias aplicadas son de práctica visual y de imitación, repetición y reproducción de letras y sonidos que tienden a desarrollar una memorización a corto plazo (Programas de estudio, 2011).

En este sentido, hay coincidencia en considerar que, los métodos *sintéticos* pueden ser, a su vez, también de tres tipos: modelo alfabético, modelo silábico y modelo fonético o fonemático. El primero tiene como punto de partida la memorización de las letras del abecedario (Vera, 2009; Programas de estudio, 2011 y Curso de aprendizaje de la lectura y la escritura, s/a).

De este modo, la enseñanza se inicia a través de la repetición de las vocales y luego de las consonantes. Estas últimas se mezclan con las vocales para formar sílabas y, posteriormente, armar las palabras. Se reconocen en primer lugar, las vocales, luego se unen las vocales con las consonantes para formar la sílaba (Programas de estudio, 2011).

Asimismo, el segundo, modelo silábico, parte de las sílabas hasta llegar a las palabras. El tradicional juego de sonidos: ma, me, mi, mo, mu; mamá me mima; mamá me ama (presente en gran cantidad de libros de lectura tradicionales), consiste en una repetición de las sílabas para formar palabras. En primer lugar, se presentan las vocales con ayuda de ilustraciones y distintos términos. Luego se realizan ejercicios para componer sílabas y otras palabras a partir de la unión de cada vocal con las diversas consonantes, a través de un procedimiento análogo al anterior (Programas de estudio, 2011).

En tanto, el modelo fonético o fonemático, se enseña mediante los fonemas que conforman la lengua. Se fundamenta en el supuesto de que la palabra se arma pronunciando rápidamente el sonido de las letras y no su nombre. Una vez que se han aprendido esos sonidos deben combinarse en sílabas y palabras. En un primer momento, se presenta la forma, simultáneamente el sonido de las vocales y enseguida las consonantes. Por lo tanto, primero se combina entre sí el sonido de las vocales: ai – ei – ua – aio – aie; luego se enseñan las conjunciones con una consonante. Por ejemplo, li – lu – lui – ali – lila – entre otras. Del mismo modo se unen otras consonantes, palabras, frases y oraciones a partir de las cuales los niños/as deben realizar cantidad de ejercicios previos al aprendizaje de la lectura propiamente dicha (Programas de estudio, 2011). Dicho proceso implica la presentación del grafema al estudiante y la vinculación del mismo con el fonema correspondiente, es decir, se muestra la letra y se articula con el sonido; lo cual no implica rigidez en lo que respecta a cuáles fonemas enseñar. No obstante, las vocales y consonantes de uso más frecuente por el niño/a, suelen seleccionarse para permitir rapidez al combinarlas con el objetivo de formar palabras. Por lo tanto, la lectura y la escritura, en este caso, se adquieren de manera simultánea. (Curso aprendizaje de la lectura y la escritura, s/a).

Desde esta perspectiva, el segundo grupo de métodos, los analíticos, tienen el propósito de enseñar a leer y a escribir por medio de palabras y oraciones sin necesidad, en una primera instancia, de que el niño logre reconocer los elementos mínimos. Sólo al finalizar el proceso, los alumnos deberían ser capaces de reconocer las letras y las sílabas que forman las palabras. Esto permitiría lograr un mayor entusiasmo y motivación (...) porque se parte de estructuras mayores, es decir, palabras, oraciones y textos (Curso de aprendizaje de la lectura-escritura, s/a).

De acuerdo a esta conceptualización, entre los métodos *analíticos* se encuentran el modelo Global y el de Carteles de Experiencia. El primero, se fundamenta en el sincretismo o percepción sincrética o global propuesto por Ovidio Decroly (citado en Programas de estudio, 2011).

Cabe destacar que el sincretismo se trata de una función psicológica del niño a través de la cual, este percibe las cosas u objetos en su totalidad sin poder diferenciar sus partes constitutivas. Es decir, que el objeto percibido es un todo que no se descompone en partes o unidades distintas e individuales. El sincretismo, según Decroly, da lugar a dos componentes o modalidades: la percepción visual y la ideo-visual.

A partir de esta línea de pensamiento, lo fundamental en este método se trata del reconocimiento global de las palabras u oraciones. Por lo tanto, el análisis de los componentes mínimos forma parte de una tarea posterior (Programas de estudio, 2011). En este sentido, el proceso que se lleva a cabo consiste en ser bastante similar al de los métodos sintéticos, aunque lo que se reitera y memoriza son las palabras. Algunos niños logran rápidamente el análisis, otros se demoran en la fase sincrética. En la última etapa, podrán sintetizar los elementos reconocidos para formar con ellos nuevas palabras.

De acuerdo a esta perspectiva, en el marco del modelo Carteles de Experiencia, se gestan situaciones de aprendizaje a partir de las experiencias de los alumnos/as. Este modelo le permite al niño reflexionar, discriminar los dibujos de la escritura, analizar y codificar el lenguaje oral y el escrito (Programas de estudio, 2011).

De este modo, su didáctica comprende una serie de pasos que incluyen las experiencias vividas y reconstruidas de manera sencilla, agradable y espontánea por los estudiantes y que respondan a sus necesidades e intereses. El maestro registra las ideas de los alumnos en letra de imprenta y los niños confeccionan carteles.

Por lo tanto, las oraciones deben contener un pensamiento completo y los estudiantes a partir de la guía del docente las leen varias veces. Este les enseña cada una de las partes que forman esas oraciones o ideas; es decir, las palabras que las conforman.

De esta manera, los educandos pueden acceder a las palabras y a las letras y a su vez, diferenciar la escritura de los números o de los dibujos (Programas de estudio, 2011).

Asimismo, con el propósito de lograr mejores resultados en el proceso de construcción inicial de la lectoescritura se han creado métodos en los cuales se combina lo analítico y lo sintético, dando lugar a los llamados métodos mixtos. Entre ellos se encuentra

el fónico-analítico- sintético que, se ha incorporado en la década del 70 en el siglo XX. Entre sus principales ventajas se encuentra que parte del habla y su vinculación con la lengua escrita. Se basa en el carácter social del lenguaje y en el análisis y la síntesis como operaciones del pensamiento (Fragoso et al., 2013).

En este sentido, este método presenta como elementos fundamentales el análisis fónico y el esquema gráfico, lo cual, facilita la correspondencia entre la lengua oral y la escrita y a su vez, favorece la escritura correcta (MINED, 2002).

De este modo, el método fónico- analítico – sintético – comunicativo (FASCOM) para la enseñanza de la lectoescritura “tiene como objetivo fundamental desarrollar la competencia comunicativa de los escolares, y para ello se hace necesario descubrir la funcionalidad de lo que se aprende” (Fragoso et al., 2013, p. 37).

Cabe destacar que el proceso de síntesis también se ubica como de gran relevancia en la aplicación de este método, ya que, los procedimientos metodológicos deben concebir el valor funcional que implican las unidades en el proceso comunicativo, así como su papel significativo en el desarrollo de la comprensión y la construcción textual en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales. En el proceso de síntesis de la lectoescritura no sólo se construyen elementos superiores, sino que a su vez, implica ser igualmente significativo al emplearse unidades discursivas, como sintagmas y oraciones en el proceso comunicativo (Fragoso et al., 2013).

En relación a las teorías de alfabetización, cobra relevancia mencionar que, han sucedido importantes cambios durante las últimas tres décadas que impactaron en las prácticas de enseñanza en Latinoamérica y a su vez, han ocurrido transformaciones culturales que involucran al objeto mismo de los procesos de alfabetización (la escritura).

De acuerdo a este contexto, hasta comienzos de 1980 la teoría del déficit dominaba el campo teórico y el “fracaso en la alfabetización” sólo se conocía a través de la deserción temprana de la Escuela por parte de gran cantidad de alumnos/as. Esta teoría “patologiza” la pobreza y naturaliza el “fracaso”, ya que, este tendría su origen en un lenguaje insuficiente proveniente de lo “social” que impediría o limitaría el desarrollo cognitivo, sin el

cual resultaría prácticamente imposible salir de esa situación. Por lo tanto, “fracaso” en la Escuela, pobreza e “insuficiencia lingüística cognitiva” serían inseparables (Castedo, 2012).

En las prácticas escolares se mantenía a los niños/as durante meses o años efectuando tareas de motricidad, discriminación visual, pronunciación, entre otras actividades de tipo mecánicas (“aprestamiento”) hasta alcanzar un determinado dominio viso-audio-motor previo e imprescindible para el aprendizaje de la lectoescritura y el ingreso a la cultura escrita, permaneciendo cada vez más alejados del objeto de enseñanza en este caso (Castedo, 2012).

En este contexto, a principios de los años 60’, Goodman (1994) expresa su oposición ante las teorías vigentes en ese momento que, “(...) tratan a la lectura como una identificación secuencial de palabras” (Goodman, 1994, p. 15). Este autor plantea que, “la comprensión se verá influida por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero este no pasa del escritor al lector” (Goodman, 1994, p. 26).

De esta manera, esta teoría se instituye como un marco de referencia de gran cantidad de prácticas, propuestas y desarrollos integrales llevados a cabo en escuelas y redes de escuelas en EE.UU., Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y Centroamérica. Además, ha ejercido una gran influencia en otros posicionamientos como la perspectiva constructivista en el resto de América Latina (Castedo, 2012).

Este movimiento es conocido con el nombre de Whole Language (WL, de ahora en más) o Lenguaje Integral, ya que se fundamenta en que todo el lenguaje se “entreteje”, es decir, es integral, separándose de este modo, del modelo de instrucción basado en habilidades específicas en forma aislada (Castedo, 2012).

Él pone el énfasis en la enseñanza y utilización de estrategias en contextos significativos y el foco en unidades menores dentro de las mismas prácticas de lectura y escritura y en función de las necesidades y requerimientos de los estudiantes para obtener sentido de los textos, es decir, en el uso real del lenguaje (Castedo, 2012).

En este sentido, la mencionada teoría reivindica el error y lo considera parte del proceso de aprendizaje y a su vez, la diversidad lingüística como una fuente de enriquecimiento y conocimiento (Goodman, 1994). Por lo tanto, comparte la mirada del Emergent Literacy (Teale y Sulzby, 1986) y posteriormente adhiere a la teoría psicogenética en relación a la construcción de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1979).

El WL ha realizado una gran contribución al “despatologizar el error” y colocarlo en la dimensión del desarrollo en vez de en la del déficit o la dificultad, quebrando la naturalización y legitimación del vínculo entre fracaso y pobreza (Castedo, 2012). De acuerdo a la perspectiva cognitivista que enfatiza el análisis del procesamiento lector, la lectura implica extraer significado y la movilización de conocimientos léxico-semánticos, sintácticos y pragmáticos. Únicamente los primeros corresponden específicamente al acto lector, ya que, son los que facilitan el reconocimiento de las palabras escritas. Los otros se ponen en juego también para comprender la lengua debido a que el procesamiento de la oración es automático. No obstante, saber leer implica además de comprender la frase, comprender la frase escrita (Castedo, 2012).

Según esta línea de pensamiento, en Latinoamérica, la Conciencia Fonológica (CF, de ahora en más) abarca los conocimientos metalingüísticos y no se adquiere al mismo tiempo que se construye el habla (Signorini, 1998). De un modo más exacto, sería la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla: palabras, morfemas y fonemas (Defior, 1996).

De acuerdo a esta teoría, aún no existe consenso en cuanto a la relación entre reflexión fonológica y adquisición de la lectura, es decir, la CF precede a la apropiación de la lectura o bien, se vinculan en forma recíproca.

Según Signorini 1998, es posible plantear tres tipos de relaciones entre CF y escritura: podría fundamentarse que la capacidad para analizar la estructura fonológica de las palabras habladas favorece al alumno/a el descubrimiento del principio alfabético. Un argumento contrapuesto implica que el encuentro con la escritura alfabética aporta explícitos conocimientos acerca de la estructura fonológica de la expresión oral, que

complementa el conocimiento implícito presente en los procesos de emisión y recepción del habla. La tercera opción implica que la CF, la lectura y la escritura se desplieguen recíprocamente (Signorini, 1998). En relación a esta última hipótesis no existe consenso entre todos los investigadores de esta teoría pero a partir de este siglo, lo más usual en EEUU, Latinoamérica y la mayoría de los países de América Central es que los planteos didácticos adquieran el posicionamiento según el cual la CF precede y orienta la adquisición de la lectoescritura (Castedo, 2012).

De acuerdo a la perspectiva psicogenética de Piaget, la adquisición de la lectoescritura se fundamenta en los procesos de construcción del conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1981). En este sentido, Ferreiro (1991) expresa en relación a la lengua escrita que así como el niño para construir lo real, que existe fuera del sujeto, debe reconstruirlo para conquistarlo, del mismo modo, sucede en relación a la lengua escrita y debe reconstruirla para lograr apropiársela.

Ferreiro (1991) no se refiere a la escritura únicamente como la “producción de marcas gráficas”, sino a la “interpretación de esas marcas (...)” y “(...) es preciso cotejar una serie de producciones escritas y conocer las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por el sujeto” (p. 5). Por el contrario, considera a la lectoescritura como “un sistema de marcas social y culturalmente construidas que el niño/a requiere reconstruir” (Castedo, 2012).

En este sentido, la historia de la escritura en la que se posiciona Ferreiro (1991) no es lineal ni se encuentra desprovista de cuestiones materiales, desigualdades, conflictos y relaciones de poder que la condicionan (Castedo, 2012).

Por lo tanto, Ferreiro (2004) rechaza “la reducción de la lengua escrita a un código de correspondencias”, ya que, según los lingüistas no todas las letras corresponden a fonemas y menos aún a unidades aislables en la emisión, “ la ecuación CF= método fónico, porque desprecia al niño que solo puede ser entrenado y es incapaz de descubrir por sí mismo”, “la dicotomía método fónico/método global” y la ignorancia o no reconocimiento de

la capacidad y habilidad del niño “por comprender la escritura a través de sus esfuerzos por producir escritura” (p. 8).

Emilia Ferreiro lleva a cabo junto a Sofía Vernon una investigación que analiza los niveles de conceptualización de la escritura y las posibilidades de segmentación oral (Vernon y Ferreiro, 1999) con el fin de explicitar la naturaleza de esta relación dialéctica y no lineal y que un nivel mínimo de reflexión sobre la lengua es requerido por la escritura, la cual, a su vez, provee un “modelo” de análisis que exige ajustes sobre la reflexión inicial (Vernon y Ferreiro, 1999).

De acuerdo a lo expuesto, esta perspectiva considera la CF como un punto de llegada y un origen en interacción con la escritura y que no depende de un análisis de la oralidad en sí misma (Castedo, 2012). Respecto a la progresión, Ferreiro (1991) sostiene que, “si bien hay grandes variaciones en las edades de aparición de esas conceptualizaciones, las secuencias parecen ser regulares” (p. 7).

En este sentido, Ferreiro y Teberosky (1981), sostienen que las conceptualizaciones infantiles no serían una influencia directa del entorno debido a que “hay conocimientos específicos sobre la lengua escrita que sólo pueden ser adquiridos a través de otros informantes (adultos o niños mayores lectores)” (p. 12).

Asimismo, otro gran aporte de esta teoría en el campo educativo ha sido la “despatologización de las escrituras infantiles” y a su vez, de la “pobreza”, ya que, empieza a considerarse que los que “fracasan en la escuela” en forma masiva no serían distintos de los que logran el “éxito”(Castedo, 2012).

Por último, en cuanto a la institución educativa, la perspectiva histórica la conduce a cuestionar su misión y sostiene que, “la tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños independientemente de sus diferencias iniciales (...)” (Ferreiro, 1994, p. 11). No obstante, la autora considera un verdadero e imprescindible desafío para el futuro “transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica”(Ferreiro, 1994, p. 11). Es decir, “alfabetizar

transformando en ventajas pedagógicas las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y de culturas” (Ferreiro, 1994, p. 11).

En este estado de situación en cuanto a los cambios recientes, es también necesario considerar ciertas transformaciones sucedidas fuera de la Escuela en relación a los materiales de lectura y las tecnologías de la información y comunicación (Teberosky, 2010).

Según Castro (1994), la escritura en la actualidad se encuentra en la fase electrónica, ya que, se utilizan determinados instrumentos. Por consiguiente, la transformación en las “condiciones materiales de producción” determina un gran cambio en las prácticas, de modo tal que, la escritura y su proceso continúan modificándose (Castedo, 2012).

Aproximación a una Educación Inclusiva

En cuanto a la inclusión, sus orígenes se encuentran en el movimiento de integración escolar y en el Regular Education Initiative (REI) generados en Estados Unidos en donde se criticaba la ineficiencia de la Educación Especial y se pugnaba para que todos los alumnos y las alumnas sin excepción, estuvieran escolarizados en las mismas escuelas y recibieran en ellas una educación eficaz (Torres, 2010), surgiendo así la integración educativa. La integración como principio ideológico suponía avances, tanto en la concepción de las personas, como en la filosofía en la que se fundamentaba (Plancarte Cansino, 2017).

En este sentido, las distintas definiciones al respecto han variado a lo largo del tiempo. De acuerdo a las diferentes definiciones (Ainscow, 2005; Barton, 1998; Corbett, 1999; D’Alessio, 2011; Fierro, 1985; Fostes, 1994; Nirje, 1980 y Rodríguez, 1986) se destacan aspectos sociales, políticos, educativos y su denominador común consiste en la consideración de la integración como un proceso dinámico y complejo mediante el cual se consigue reunir a todos los estudiantes en un mismo contexto educativo.

Por otro lado, las prácticas que se han llevado a cabo se encuentran alrededor del modelo médico-psicológico en el cual se considera que, las personas con determinadas necesidades y particularidades educativas presentan algún déficit que es necesario

rehabilitar, compensar o habilitar y por lo tanto, sería indispensable tener consideraciones sociales y adaptaciones curriculares dentro del aula, generando así diferenciación, discriminación y segregación (Plancarte Cansino, 2017).

De acuerdo a esta línea de pensamiento, al analizar tal discriminación y segregación Corbett (1999) y Muntaner (2010) afirman que, en el marco de este esquema, la persona afectada sería de quien se esperaría la integración a la comunidad escolar y por lo tanto, dependería de ella la responsabilidad de todo lo que suceda. De esta manera, se deslinda a la institución y al gobierno de los logros o los fracasos.

Desde esta perspectiva, la tarea de la Escuela y en particular del profesor consiste en hacer reformas, adecuaciones de acceso y curriculares o diseñar programas específicos para atender a la diferencia, considerando que no siempre es posible alojar la diversidad de esta manera (Corbett, 1999 y Muntaner, 2010).

En este sentido, la integración demostró su ineficacia y limitaciones en relación con el modelo médico desde el que se parte, y dio lugar a un nuevo concepto, la inclusión, que retoma el modelo social. Este se basa en la aceptación de la diversidad, reconociendo que es la Escuela quien debe adaptarse a los estudiantes y no a la inversa. Es decir, son los sistemas de enseñanza los que deben estar al servicio de los sujetos, a fin de dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos (Guajardo y Muntaner, 2010).

De acuerdo a esta línea de pensamiento, Slee (2012) advierte que, la educación inclusiva no sería un problema técnico que resolver a través de un conjunto de medidas compensatorias como adecuaciones curriculares, la adaptación física de la escuela, la modalidad de las evaluaciones, entre otras.

Por lo tanto, la inclusión se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos y aquellas que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones; concebida así, se convierte en responsabilidad del Estado y del Ministerio de Educación o dependencia relacionada, y no de alguna subdivisión asignada exclusivamente a la Educación Especial (Blanco, 2006; UNESCO, 2005).

Se trata de una tarea y compromiso compartido que implica políticas y acciones que posibiliten propuestas curriculares, organizativas y formativas que faciliten una participación adecuada y con éxito de todos los estudiantes en los ámbitos educativos, que estos logren ser inclusivos y que ofrezcan respuestas ante la diversidad.

Esta consiste en una manera de concebir la educación de modo tal que, atienda las distintas necesidades de los estudiantes, de la propia comunidad y de toda la sociedad.

La UNESCO (2008) plantea la educación inclusiva como «un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo» (p.7).

En este sentido, esta implica modificaciones fundamentales a fin de que la Escuela logre una educación de calidad para todos los alumnos y las alumnas, que a su vez, sean aceptados (sin excepción), reconocidas sus particularidades, capacidades, singularidad en su accionar y participación (Arnáiz, 2003; Parrilla, 2002).

Se trata de un cambio en la perspectiva que, además de encontrarse contemplada en el marco legal, debe ir acompañada de determinadas metodologías y cuestiones organizativas para que pueda concretarse de manera real y efectiva.

Supone, por lo tanto, un cambio de paradigma para considerar que la educación debe ser inclusiva en los diferentes casos, situaciones, circunstancias y así garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Esta modificación no se encuentra únicamente fundamentada en prácticas diferenciadas para alumnos que presenten alguna necesidad de apoyo brindada por determinados profesionales. En este sentido, el discurso contempla la atención a la diversidad en el marco de enfoques inclusivos pero aún las prácticas demuestran lo contrario.

Generalmente, se confunde “igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje” y se plantea una enseñanza que contempla actividades homogéneas para todos los educandos (Castedo, 2012).

La deficiencia en la consideración de la diferencia y el hecho de no facilitar diferentes formas de acceso al aprendizaje y para el logro de las metas puede implicar una manera de discriminación o exclusión (Pastor,2018).

En este sentido, las propuestas educativas fundamentadas en el Diseño Universal intentan atender a la diversidad, considerando la variabilidad y la flexibilidad para responder a las necesidades de todas y todos los estudiantes. Uno de estos planteos es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA de ahora en más), que brinda un encuadre teórico-práctico en las prácticas escolares para atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

Es posible ubicar el surgimiento del DUA en EEUU a mediados de los años 80 , a partir de experiencias en el marco de un equipo psicopedagógico en un hospital infantil dedicado a diagnósticos y adaptaciones curriculares para que cada educando pudiera participar en las clases y aprender (Meyer, Rose y Gordon, 2016). Por lo tanto, se comprobó que un mismo currículo para todas las alumnas y alumnos generaba barreras a aquellos estudiantes que no entraban en la franja media a la que se encontraba orientado, lo que implicaba llevar a cabo adaptaciones para que estos estudiantes pudieran efectivamente aprender. La búsqueda de soluciones para que todas y todos sean considerados e incluidos condujo a un enfoque en el que el problema no se ubicara en el educando, por sus particularidades y singularidad, sino en las barreras generadas por un currículo único y rígido, en el que no se consideraba la heterogeneidad de las aulas (Rose y Meyer, 2000). Para la disminución o eliminación de esas barreras propuso una currícula que contemple la variabilidad presente en los grupos de estudiantes y, como referencia, los puntos extremos de esta variabilidad.

En este sentido, tras instituir el Centre for Assistive Special Technologies -CAST (CAST , 2011; Meyer, Rose y Gordon, 2016), desplegaron el DUA, el cual consiste en un modelo didáctico basado en los avances de las neurociencias y del diagnóstico por imagen, las teorías del aprendizaje de Vigotsky (1962, 1978), Bruner (Wood, Bruner y Ross, 1976), Bandura (1987), Novak (1998) o Gardner (2011), entre otros, los resultados de las prácticas

y de la investigación educativas y el gran aporte de las tecnologías en base a su versatilidad, flexibilidad, accesibilidad, capacidad de transformación y mediación así como también por las actividades que permiten realizar (Hall, Cohen, Vue y Ganley, 2015; Meyer, Rose y Gordon, 2016).

Por lo tanto, el DUA plantea un encuadre para llevar a cabo propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que brinden respuestas a las necesidades y capacidades de los estudiantes (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005). Considerar la variabilidad entre las personas requiere planteamientos didácticos que se formulen en base a la heterogeneidad presente en las instituciones educativas de la actualidad, que incluyan y alojen a todos los estudiantes y no solo a algunos. (Meyer, Rose y Gordon, 2016; Pastor, 2018).

En relación a los avances de las investigaciones en neurociencias, la activación de ciertas zonas del cerebro y redes neuronales que se ponen en juego a partir de actividades que suponen demandas cognitivas se organizan en torno a tres grupos:

- Las redes afectivas, especializadas en evaluar patrones y otorgarles un significado emocional, implican la involucración personal en las distintas actividades, aprendizajes con el mundo que los rodea, por lo que se vinculan con el «por qué» del aprendizaje.
- Las redes de reconocimiento, fundamentales para percibir los estímulos, se encuentran especializadas en el registro de la información y en asignar significados. Estas redes son las que permiten captar, reconocer e integrar la información y son claves en el accionar vinculado con el «qué» del aprendizaje.
- Las redes estratégicas, especializadas en la generación y control de los patrones mentales y de acción, así como en las funciones ejecutivas. Se encuentran implicadas en la planificación, organización o realización de tareas, por lo que se relacionan con el «cómo» se produce y se expresa el aprendizaje.

De acuerdo a este enfoque, la enseñanza se fundamenta en promover la activación de las distintas redes neuronales en cada alumno.

Cabe, por lo tanto, destacar que en la práctica su funcionamiento se produce en forma interrelacionada, siendo parte de un mismo y complejo proceso.

En este sentido, cada principio de este modelo presenta asociados tres núcleos o categorías en base a las cuales se concentran las estrategias didácticas vinculadas con la activación de diferentes procesos de aprendizaje. En un siguiente nivel de concreción para cada pauta se establecen una serie de puntos a partir de los cuales se agrupan planteamientos metodológicos específicos, derivados de los resultados de las prácticas de los educadores y las investigaciones (CAST, 2018; Pastor, 2018).

Intervención Psicopedagógica

Para comenzar, resulta relevante destacar que, la psicopedagogía es una disciplina que se encuentra integrada por teorías que surgen de la pedagogía, psicología, filosofía, sociología, antropología entre otras, siendo ellas las que tienen como propósitos los procesos relacionados con las actividades orientadas a lograr aprendizajes significativos, ritmos, estilos y desarrollo de los alumnos, las dificultades que se presentan en el proceso, las intervenciones necesarias para superar los obstáculos.

De acuerdo a esta línea de pensamiento, la psicopedagogía no sólo se despliega en el ámbito educativo, sino también en el entorno familiar y social. En este sentido, la intervención psicopedagógica debe ser integral e inclusiva (Henao, Ramírez y Ramírez, 2006). Esta se relaciona con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que establecen un conjunto de actividades que brindan solución a problemas y buscan prevenir la aparición de otros, contribuyen al logro de los objetivos de los estudiantes y también de los docentes. Además es un proceso sistemático que ayuda al alumno a prepararse para su vida adulta y profesional (Velásquez, Vera, Zambrano, Giler y Barcia, 2020).

Cabe destacar que se deben considerar las destrezas, habilidades y cualidades de cada persona para establecer o definir su estilo y ritmo de aprendizaje. Según lo expuesto con anterioridad, la psicopedagogía es la disciplina que contribuye a prevenir y resolver problemas, obstáculos y dificultades que perjudican el aprendizaje de los estudiantes,

buscando las estrategias, recursos y métodos necesarios para combatirlos y, de ese modo, alcanzar el éxito en el proceso estudiantil (Rodríguez, Vallejo, Yenchong, Ponce, 2020).

Según Arroyo(2019) entre los aportes de la psicopedagogía para los alumnos se destacan el incremento de la autoestima, un mayor desempeño académico, control de los niveles de ansiedad y mejora en los obstáculos o dificultades de aprendizaje, persuasión del abandono escolar, atención y orientación a familias (Arroyo, 2019).

En este sentido, es posible considerar a la psicopedagogía como un método de prevención, ya que, su aplicación en el contexto educativo favorece a evitar la deserción, así como mejorar el desempeño académico mediante la intervención del psicopedagogo en proyectos, asesoramientos y orientaciones tanto individuales como grupales y con las familias, participación de talleres y jornadas, considerando la recreación y los tiempos libres (Contino, 2016).

En definitiva, la psicopedagogía toma en cuenta los aspectos psicológicos, sociales, culturales, familiares para mejorar los procesos didácticos y pedagógicos, contemplando técnicas, estrategias y métodos según las habilidades de los y las estudiantes. Además, se orienta hacia la inclusión, la solución de problemas y la prevención de los mismos.

Para finalizar, la intervención psicopedagógica en la educación inclusiva y en el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria es de fundamental importancia, ya que, a través del acompañamiento, orientación y asesoramiento en relación a recursos, estrategias, métodos y de acuerdo a las habilidades, destrezas, fortalezas y necesidades de los alumnos, docentes y familias permite prevenir, superar obstáculos y dificultades, contribuir a una educación inclusiva de calidad y a una alfabetización inicial en el marco de condiciones pedagógicas saludables, favoreciendo de este modo, el bienestar general de los estudiantes en concordancia a los derechos de los niños.

Método

Diseño de Estudio

Este trabajo de investigación se ha llevado a cabo en el marco de una metodología de tipo empírica cualitativa que se enfoca en comprender en profundidad, explicar y encontrar sentido a procesos o comportamientos de determinados grupos, fenómenos, hechos o situaciones desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y vinculado a su contexto. En esta línea de pensamiento, el investigador generará una explicación o teoría sustantiva de rango medio a partir del análisis y relación de categorías y subcategorías que se desprenden de los datos obtenidos y analizados respecto a los procesos, acciones e interacciones que se aplican en este contexto y marco de situación desde la perspectiva de sus participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010).

Participantes- Muestra

Para el presente estudio, se han considerado como criterios de inclusión ser maestro/a en ejercicio de sus funciones en alguno de los grados correspondientes al primer ciclo o en el desempeño del rol directivo en instituciones educativas de nivel primario de gestión privada de C.A.B.A. La muestra ha sido conformada por 7 docentes de entre 22 y 45 años de edad y 7 directivos de entre 40 y 55 años, todas las personas de sexo y género femenino y en cumplimiento de los requisitos explicitados anteriormente.

Instrumentos

Los datos han sido recolectados y analizados a partir de entrevistas semi-estructuradas a través de un mix de preguntas abiertas y cerradas que se han formulado siguiendo un cierto orden, a docentes correspondientes a primer ciclo y directivos de diferentes escuelas primarias de gestión privada de CABA.

Procedimiento

Se ha gestionado el acceso a los participantes voluntarios pertenecientes a distintas instituciones educativas de gestión privada de CABA a partir del contacto con docentes conocidos y en ejercicio de su rol en el nivel primario.

Se brindó la información necesaria acerca del tema de investigación y de su objetivo general para que pudieran completar las respuestas con comodidad, pero sin dar muchos detalles para no influir en el resultado. También se ha comunicado que debían prestar consentimiento previo a la realización de las entrevistas, en el que se garantiza el resguardo de su identidad, la preservación y la confidencialidad de los datos obtenidos. Asimismo, se les ha comunicado que la información recabada será utilizada sólo con fines académicos-científicos.

Se han llevado a cabo las entrevistas que han sido de tipo semiestructuradas a través de Google Forms con el propósito de la recolección de datos necesarios y el análisis cualitativo de los mismos.

Utilización del Consentimiento Informado y explicitación del contenido del mismo

A partir del modelo propuesto por la *Guía y Reglamentación de escritura del Trabajo Final Integrador*, se ha solicitado el correspondiente consentimiento informado a los participantes voluntarios, previo a la realización de las entrevistas. A su vez, se ha comunicado que el destino del trabajo contempla fines estrictamente académicos. En este sentido, se ha informado que los resultados globales del mismo serán presentados en la mencionada Facultad y podrán ser expuestos en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre la identidad de los participantes (Ley 25.326) y que podrán retirarse del mismo quedando este sin efecto si así lo desean y en el momento en que lo decidan.

Asimismo, en este documento ha quedado expresamente informado que las respuestas de los voluntarios serán absolutamente confidenciales, se resguardará su

privacidad, el análisis de los datos se realizará de manera anónima y en el caso, de surgir alguna pregunta acerca de esta investigación o sobre sus derechos en relación a su participación podrán contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO.

Resultados

Este apartado expone las preguntas realizadas y las distintas respuestas en un análisis comparativo de los resultados de las entrevistas realizadas a docentes y directivos de escuelas privadas de CABA. En ellos se ven las diferentes posiciones y concepciones en relación a los ejes e ideas tratadas en este trabajo.

¿Cuál es el método de enseñanza de la lectoescritura, recursos y estrategias que utiliza con su grupo?(docentes)

Una minoría docente opta por aplicar la metodología tradicional y otra hace referencia a un supuesto método alfabético. La mayoría de las profesoras encuestadas implementa el enfoque constructivista en su grado a cargo pero algunas sin nombrarlo y/o sin saberlo. Otra de las maestras fundamenta su posicionamiento teórico en el enfoque constructivista o de Emilia Ferreiro utilizando como estrategias y recursos distintos estímulos, llevando a cabo a la vez, situaciones concretas de lectura y escritura en forma individual, grupal y colectiva o intercambio oral y dinámicas de interacción entre lectores y escritores. La mayoría de ellas promueve el empleo de diferentes portadores de texto: escritura espontánea, comparación de palabras conocidas y nuevas, trabajo fonológico, grillas con sílabas o letras del abecedario, libros, revistas, folletos.

¿Cuál es el método de enseñanza de la lectoescritura, recursos y estrategias que se utiliza en el primer ciclo en la institución educativa a la cual Ud. pertenece?(directivos)

La mayoría de los directivos consultados hace referencia a la propuesta del diseño curricular, una minoría alude al enfoque psicogenético, otra, menciona el método fonológico y un menor porcentaje plantea la escritura espontánea como una metodología a implementar.

De acuerdo a lo expuesto, es posible aludir la mayoría de las respuestas a la escasa formación y/o implicación de los educadores que conforman los Equipos de Conducción en cuestiones metodológicas e intervenciones docentes específicas dentro del aula.

Cabe la observación respecto a la diversificación de porcentajes y la diversidad de respuestas, tanto por parte de los docentes como del personal en gestión. Asimismo, la

minoría de maestras plantea que, el sistema de lectoescritura se halla “bastante afianzado” en su grupo y que, en ocasiones “confunden letras” sin especificar si esto lo conciben como una dificultad de aprendizaje o como parte de su proceso de construcción.

¿Todos los grados del primer ciclo trabajan en base a la misma línea metodológica?(docentes y directivos)

La mayoría de las maestras entrevistadas sostiene que se mantiene la unicidad en los distintos grados y lo fundamentan a partir de la importancia de una unidad pedagógica y de la selección, organización y secuenciación de los contenidos; elección de estrategias e instancias de evaluación adecuadas a fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos. En tanto, la minoría afirma que en la institución en la que desempeña sus funciones se lleva a cabo diferente metodología de enseñanza de la lectoescritura en los grados de primer ciclo y lo fundamentan a partir de ejemplos de actividades realizadas por cada grupo (“transmiten a distintos públicos”, “docentes que aún utilizan métodos antiguos y dificulta el aprendizaje” y cada maestra/o “trabaja diferente a pesar del diseño curricular”).

Los directivos manifiestan la existencia de unicidad respecto a la línea metodológica que es llevada a cabo para la construcción del sistema de lectoescritura en las escuelas que desempeñan sus funciones y lo fundamentan a partir de las dificultades que presentan los docentes y de facilitar el logro de mejores resultados a través de un monitoreo de enfoques a cargo de la Conducción y Supervisión Escolar. Aunque también se plantea la implementación de una metodología de enseñanza de la lectoescritura diferente en cada uno de los grados de primer ciclo debido a la heterogeneidad grupal y al equipo docente en construcción.

¿En los grados del primer ciclo los contenidos del área de Prácticas del Lenguaje se llevan a cabo de manera progresiva y secuenciada? (docentes y directivos)

La mayoría de las docentes respondió que sí, ya que se encuentran preparados para eso y así está contemplado en el diseño curricular. Los contenidos nuevos integran a los anteriores y esto permite la construcción gradual de habilidades y conocimientos según el desarrollo cognitivo y las capacidades de los estudiantes (“es necesario primero la escritura

de palabras, luego de oraciones y por último la producción de textos”).

A su vez, la minoría de las maestras plantea que solo en algunas oportunidades los contenidos pueden desplegarse en forma secuenciada y progresiva debido a los escasos momentos institucionales destinados a eso.

Por otro lado, el total de los directivos entrevistados manifiestan que los contenidos se desarrollan secuenciada y progresivamente aunque algunos de ellos no fundamentan su respuesta. Una minoría lo considera la única forma, otro lo vincula al cumplimiento de objetivos y contenidos, algunos conciben a estos últimos como una construcción colectiva y cultural de acuerdo a las necesidades de la vida que requiere una evaluación docente constante.

¿Cuál es su observación y análisis respecto al aprendizaje de la lectoescritura en sus alumnos?(docentes)

La minoría de las maestras entrevistadas destacan la importancia del trabajo en comprensión lectora, ampliación de producciones escritas, utilización de material didáctico y distintos recursos. Asimismo, la mayoría de ellas señalan la relación y relevancia del acompañamiento y estímulo de las familias y los avances que observan en el proceso de construcción de la lectoescritura en los niños de sus grados.

Con respecto al aprendizaje del sistema de lectoescritura, entre las respuestas de las maestras entrevistadas(minoría) se señala que este proceso se encuentra “bastante afianzado” y que, en ocasiones “confunden letras” sin especificar si esto lo conciben como una dificultad de aprendizaje o como parte de su proceso de construcción.

Asimismo, las docentes manifiestan la existencia de estudiantes alfabetizados/as más tempranamente debido a la cantidad y diversidad de oportunidades. También se menciona la importancia de la unidad metodológica y de criterios en el primer ciclo del nivel primario en relación a la efectividad en la adquisición de la lectoescritura.

¿Cuál es su observación y análisis respecto al aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo durante este año?(directivos)

Por otra parte, directivos consultados en relación a este aspecto plantean el registro

de alumnos alfabetizados.

¿Los docentes y directivos planifican y trabajan en equipo? ¿Podría contar alguna situación o situaciones que puedan servir de referencia?(docentes)

¿Los docentes y el Equipo de Conducción planifican y trabajan en equipo? (directivos)

La mayoría de las maestras y directivos consultados afirman que éstas se efectúan en equipo con la Conducción y una minoría de la muestra docente plantea que solo en algunas ocasiones se comparten. Por parte de los maestros se mencionan determinadas actividades como la creación y corrección de proyectos; planificaciones; intercambio de puntos de vista; perspectivas y sugerencias; encuentros de lectura, acompañamiento y seguimiento de los grupos y alumnos con dificultades; pedido de materiales.

Los directivos plantean situaciones como reuniones periódicas a fin de trabajar en las planificaciones y sugerir estrategias; unificar criterios; aportes (materiales y reflexión); secuenciación y evaluación de objetivos, contenidos y actividades.

Asimismo, una minoría del personal en gestión sostiene que aún no es posible trabajar en equipo con los docentes, ya que, el grupo se encuentra en formación; a su vez, los diferentes turnos y horarios dificultan el contacto y los acuerdos. Sólo una de las maestras entrevistadas refiere a la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), lo que permite producciones significativas orientadas a diferentes destinatarios y posibilita un resultado final.

¿Cuál es su concepción del “error” y de qué modo los interpreta en sus alumnos durante su adquisición?(docentes y directivos)

La mayoría de los docentes y de directivos entrevistados plantean que los errores forman parte del proceso de aprendizaje, indicando que son siempre constructivos. Mientras que algunos de los docentes consultados sostienen esta apreciación y la minoría considera que, los errores son necesarios para adquirir nuevos conocimientos. A su vez, ninguno de los entrevistados expresa considerarlo un indicador de que el estudiante no sabe lo suficiente acerca del contenido en cuestión y tampoco la existencia de distintos tipos de errores.

Asimismo, menos cantidad de docentes que de personal en gestión indica que los errores son constructivos y algunos profesores marcan su necesidad en la adquisición de nuevos conocimientos mientras que ninguno de los directivos consultados lo advierte y señala.

¿Cómo corrige las equivocaciones de sus alumnos y de qué manera promueve sus avances?(docentes)

¿De qué manera se promueven los avances especialmente en la adquisición de la lectoescritura en el primer ciclo?(directivos)

En cuanto a la detección de obstáculos y corrección de errores, los consultados señalan las letras o sílabas equivocadas y colocan las correctas o la palabra completa y también trabajan la autocorrección.

Docentes entrevistados expresan que, en las clases de Prácticas del Lenguaje se implementa la discusión, la reflexión (individual o grupal) y la retroalimentación constructiva a través de la búsqueda de ciertas palabras escritas y otras de la familia léxica en distintos portadores y fuentes textuales. A su vez, las maestras consultadas afirman que, el dictado de fonemas por parte del docente o de sí mismo, la lectura de correcciones y el refuerzo positivo al esfuerzo conforman sus prácticas escolares cotidianas a fin de detectar errores, superar obstáculos, dificultades y promover avances. Por consiguiente, estas intervenciones forman parte, a la vez, precisamente de las estrategias didáctico-pedagógicas y recursos de acceso conformando, por lo tanto, las oportunidades de aprendizaje de la lectoescritura.

Hay que destacar las intervenciones de los maestros que facilitan este proceso de aprendizaje como el *feedback* grupal constructivo en base a los aciertos y errores en las actividades de lectura y producción escrita que mencionan la minoría de las maestras entrevistadas.

8) *¿Cómo concibe el proceso de evaluación y corrección? (docentes y directivos)*

La mayoría de los profesores considera este proceso como una instancia de monitoreo y aprendizaje para el docente y alumno y también como un proceso constante. Mientras que la minoría lo concibe como instancias de monitoreo y aprendizaje para el

estudiante y el docente, sin tener en cuenta el aprendizaje continuo. Ninguno de los educadores entrevistados lo advierte como situaciones que permiten la revisión y el reconocimiento de lo aprendido solo por parte del niño.

Los directivos responden que se trata de instancias de monitoreo y aprendizaje para el estudiante y el educador, y los consideran procesos constantes. Si bien la corrección y evaluación permanente como instancia de monitoreo reviste una gran importancia, también se requiere para adquirir una calificación pertinente y adecuada a cada uno de los estudiantes.

¿Qué factores y/o situaciones tiene en cuenta durante el proceso de evaluación y corrección?(docentes)

Según los datos obtenidos, es posible discriminar tres ejes. Uno, vinculado a los educandos; otro, a los educadores y el último, relacionado al grupo. En cuanto a los estudiantes, se tiene en cuenta el proceso y trayectoria escolar del alumno (punto de partida, avances, dificultades; estilo y ritmo de aprendizaje) como factor a considerar.

Con respecto a la tarea docente, los maestros destacan los criterios claros acordes a las necesidades individuales, los contenidos contextualizados en la vida diaria, la evaluación adecuada a “lo enseñado” e intervenciones que faciliten el aprendizaje.

En cuanto al grupo, los factores y situaciones necesarias de contemplar según los educadores consultados consiste en el clima de confianza y serenidad que se vivencia en el aula y se menciona el feedback constructivo en relación a los aciertos y errores.

La minoría de las docentes consultadas manifiestan la necesidad de generar un clima de serenidad y confianza en el aula y la importancia de la interacción entre los estudiantes. A su vez, también la minoría de ellas marca la relevancia de situaciones significativas y de una retroalimentación (docente-alumno) para satisfacer las necesidades individuales en el marco de un enfoque diferenciado (aprendizaje efectivo y significativo).

Resulta interesante destacar que, ninguno de los educadores consultados ha manifestado concebir los tres ejes de análisis y los procesos de corrección y evaluación de manera entramada e interrelacionada.

¿Se brinda orientación, acompañamiento y asesoramiento a los docentes?

¿Quiénes realizan esta tarea y en qué consiste?(docentes y directivos)

La mayoría de las docentes consultadas afirma que reciben orientación, asesoramiento, acompañamiento y capacitación; en relación al área de Prácticas del Lenguaje, al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y a Filosofía.

En este sentido, las maestras manifiestan trabajar en ocasiones, a partir de “documentos para el aula” aportados por la Supervisión Escolar y con el control de la Dirección institucional; también a través de plataformas y de realización de cursos. A su vez, la mayoría señala que estas tareas se encuentran a cargo del Equipo de Conducción, Orientación y maestras de apoyo. Gran cantidad de ellas expresan que, en algún período del año son convocadas a participar en este tipo de actividades y muy pocas indican que no suelen surgir estos espacios institucionales.

En este aspecto, el total de los directivos entrevistados sostiene que el personal docente recibe orientación, asesoramiento, acompañamiento y capacitación (sin especificar actividades). En cuanto a las respuestas respecto a quienes se ocupan de esta tarea, se hallan diversificadas entre el Equipo de Conducción, Orientación de la institución y profesionales externos.

¿Se brinda apoyo escolar a los niños que lo necesitan? ¿ A cargo de quién/es se encuentra este dispositivo de sostén y ayuda? (docentes y directivos)

Cobra significación la función y rol de los Equipos de Orientación institucionales en este aspecto, ya que solo la minoría de los docentes y directivos entrevistados indican que reciben la guía, asesoramiento, acompañamiento y capacitación a cargo de ellos y a su vez, también una minoría de educadores en gestión resalta la necesidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de este tipo de intervenciones.

Es necesario destacar la importancia de un dispositivo de apoyo, ayuda, acompañamiento, trabajo específico, seguimiento y registro individualizado en cuanto a los avances en la adquisición del sistema de lectoescritura a quienes lo necesiten en cada uno

de los grupos de primer ciclo. En este sentido, el total de los docentes entrevistados manifiesta su existencia en la escuela en la que ejerce su rol; algunos sostienen que los maestros de grado son quienes llevan a cabo esta tarea y otros afirman que estas intervenciones son realizadas por los docentes de apoyo. En cuanto a su propósito, una gran cantidad de ellos expresan que consiste en “reforzar y recuperar aprendizajes dentro o fuera del aula” y la minoría no lo especifica.

Igualmente, los directivos consultados en este aspecto manifiestan la presencia de este tipo de dispositivo en la institución a la cual pertenecen. Asimismo, la mayoría afirma que estas tareas son desempeñadas por el personal de apoyo y la minoría sostiene que son llevadas a cabo por el Equipo de Orientación y las maestras de apoyo. A su vez, la totalidad de los entrevistados no especifica el propósito del mencionado encuadre.

¿La institución educativa a la cual Ud. pertenece incluye un Equipo de Orientación?

¿Quiénes lo integran y cuáles son sus funciones e intervenciones?(docentes y directivos)

En el marco de este análisis, la totalidad de las maestras entrevistadas percibe la presencia del Equipo de Orientación en las escuelas de las que forman parte integrados por Psicólogas y Psicopedagogas, por solo una Psicopedagoga/o o por una Psicopedagoga y una Orientadora Social. En cuanto a las funciones e intervenciones del equipo sostienen que, acompaña a alumnos, grupos, docentes y familias, asesoran a los maestros en los casos necesarios. Se dedican al seguimiento de los estudiantes con dificultades o algún tipo de diagnóstico y realizan derivaciones.

Por otra parte, el total de los directivos consultados en este mismo aspecto indican la existencia de un Equipo de Orientación. La mayoría de ellos afirma que éste se encuentra en las instituciones a las cuales pertenecen y conformados por una Psicóloga o por una Psicóloga y la Conducción escolar o constituidos por Psicólogas y Psicopedagogas. En relación a sus funciones e intervenciones plantean que dichos profesionales orientan a los docentes en cuanto a problemas vinculares y de aprendizaje de los alumnos y a sus familias. Se encargan del seguimiento de los/ estudiantes, maestros, tutores y directivos en cuestiones de aprendizaje y socioafectivas (casos individuales y grupos); sugieren

intervenciones de profesionales externos u otras medidas en los casos necesarios, realizan consejos de aula, talleres y entrevistas con alumnos (individuales o grupales). Asimismo, en este caso, los miembros del Equipo de Orientación llevan a cabo reuniones con profesionales externos, la admisión y articulación entre los distintos niveles del establecimiento educativo (función preventiva en salud y aprendizaje) de los estudiantes.

Además, la minoría de los directivos consultados manifiesta la presencia de un Equipo de Orientación externo al colegio integrado por Psicólogas y Psicopedagogas que, orienta a las familias en cuanto al aprendizaje y la conducta de los niños; asesora a los docentes y directivos respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar, además, que algunas de las personas entrevistadas no especifican qué tipo de profesionales lo conforman y no detallan sus tareas y funciones.

A partir de lo expuesto, resulta imprescindible destacar el rol del psicopedagogo como puente entre las familias, los docentes y el personal en gestión y sus intervenciones específicas con los estudiantes que facilitan y generan las condiciones pedagógicas adecuadas para promover avances en el proceso de adquisición del sistema de lectoescritura.

Para concluir, cabe destacar la estrecha vinculación de las estrategias didáctico-pedagógicas, los recursos de acceso y las oportunidades escolares para el logro de la alfabetización inicial en el primer ciclo del nivel primario.

Discusión

De acuerdo al objetivo general planteado al inicio del presente Trabajo Final Integrador: “ Comprender y analizar desde la intervención psicopedagógica, el abordaje institucional respecto a la construcción del sistema de lectoescritura en el primer ciclo de escuelas primarias de gestión privada de C.A.B.A”., se ha observado que, a través de las entrevistas realizadas, el mencionado objetivo ha sido cumplido de manera satisfactoria. En este sentido, los ejes de análisis propuestos para la elaboración de los guiones de entrevista han permitido obtener los datos necesarios para responder a los objetivos específicos del presente estudio.

En relación a la línea y posicionamiento metodológico del personal docente y directivo, este ocupa un lugar preponderante en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. En este sentido, la investigación realizada por Herrero (2019) le otorga fundamental importancia al proceso de comunicación como eje de su adquisición y desde la perspectiva de un aprendizaje placentero, no sólo como un proceso académico complejo. Asimismo, el trabajo de Quispe Mamani (2019) ha hecho hincapié en la efectividad en cuanto a la adquisición y consolidación de la lectura y la escritura a través del método ecléctico que consiste precisamente en la combinación de diferentes métodos de enseñanza y así es posible superar las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con distintos niveles de rendimiento escolar.

Resulta, por lo tanto, preocupante la disparidad y diversidad de respuestas y fundamentaciones al respecto por parte de los docentes y directivos entrevistados. Esto podría dar cuenta de un escaso conocimiento y consistencia en cuanto a los distintos métodos y en especial al que implementan en el aula e institución a la que pertenecen como maestras o personal en gestión. De esta manera, podría también ponerse en cuestión si efectivamente se trata de la misma línea metodológica la que es implementada en todos grados que conforman el primer ciclo como plantean la mayoría de las personas consultadas.

En relación al desarrollo de los contenidos de Prácticas del Lenguaje, resulta significativo la consideración de la mayoría de los docentes en cuanto a que, su despliegue se produce en forma progresiva y secuenciada pero en su fundamentación ninguno menciona la existencia e importancia de una planificación por ciclo que contemple una consonancia y adecuación en cuanto a los saberes, método de enseñanza, estrategias, recursos, materiales, corrección y evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Sin embargo, una minoría sostiene que esto no es posible debido a los escasos tiempos institucionales compartidos, a partir de lo cual es posible inferir que podrían estar aludiendo de manera implícita a este tipo de organización.

Asimismo, el total de los directivos entrevistados manifiesta que, los contenidos se desarrollan en forma progresiva y secuenciada en torno al área de Prácticas del Lenguaje en los grados de primer ciclo en las instituciones a las cuales pertenecen pero resulta significativo y en cierta forma alarmante que, solo una minoría rescate esta cuestión a la luz de la importancia de generar diversidad de oportunidades a partir de la heterogeneidad grupal y el respeto a las trayectorias escolares de los estudiantes.

En relación a lo expuesto, Ferreiro(1994) considera un verdadero e imprescindible desafío para el futuro “ transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica (...)” (p.11). Es decir, “ alfabetizar transformando en ventajas pedagógicas las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y de culturas” (Ferreiro, 1994,p. 11).

Respecto a los procesos de corrección y evaluación, si bien la mayoría de los educadores consultados expresa que, se tratan de instancias de monitoreo y revisión tanto para el alumno como para el maestro, resulta un tanto preocupante que ninguno de ellos destaque la relevancia en cuanto a su constancia y permanencia; tampoco su importancia frente al requerimiento de colocar distintas calificaciones al estudiante durante el ciclo lectivo.

Asimismo, en cuanto a la concepción del “error”, no sería considerado como un indicador de que el alumno no logra poner de manifiesto o no sabe lo suficiente acerca del

tema. Estas cuestiones podrían evidenciar una disonancia entre el discurso y las prácticas escolares cotidianas, lo cual podría contribuir a nuevas investigaciones al respecto.

En relación a los factores y situaciones que intervienen en la corrección y evaluación se torna relevante advertir que, ninguno de los profesionales entrevistados consideran la perspectiva del alumno, maestro y del grupo de manera entramada e interrelacionada.

De acuerdo a lo previamente expuesto y a través de los datos relevados, cabe considerar en el marco del análisis realizado por los docentes y directivos acerca del aprendizaje de la lectoescritura; de los errores, obstáculos y dificultades en los estudiantes de primer ciclo, la diversidad y escasa profundización de las respuestas, lo que podría dar cuenta de la necesidad de un mayor conocimiento acerca del tema en cuestión.

En este sentido, resulta significativo destacar la conveniencia, pertinencia y especificidad del rol psicopedagógico respecto a la orientación, asesoramiento, acompañamiento y capacitación del personal docente y a manera de puente a fin de contribuir en su tarea en relación al vínculo entre maestros y a su vez, con alumnos, directivos y familias. Asimismo, enriquecer los procesos de enseñanza- aprendizaje que, según los datos relevados es manifestado solo por la minoría de los entrevistados, fortalecer y potenciar los dispositivos de apoyo destinados a un trabajo específico e individualizado, al seguimiento y registro de avances, estancamientos y retrocesos en la adquisición del sistema de lectoescritura en el primer ciclo, considerando la tensión que se presenta en cuanto a los diferentes tiempos en los procesos individuales, comunes e institucionales de los estudiantes.

En este sentido, Baquero y Terigi (1996) sostienen que, la persona inmersa en una realidad compleja ingresa a una institución educativa y se le exige cumplir con determinados requisitos y demandas, es decir, se le impone el denominado “contrato didáctico”.

De acuerdo a lo expuesto cobra relevancia la investigación llevada a cabo por Bonini y Muloni (2022) en el que se ha puesto de manifiesto la relevancia de las intervenciones del psicopedagogo en el acompañamiento y seguimiento de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

En relación a esta línea de pensamiento, cabe también destacar las intervenciones del psicopedagogo respecto a la concepción y adquisición de la escritura y la lectura en la actual sociedad del Conocimiento atravesada por la Tecnología de la Información y la Comunicación que, según Castro (1994) se encuentran en una fase electrónica, utilizándose de este modo, determinados dispositivos en dichos procesos. Por consiguiente, la transformación en las “condiciones materiales de producción” determina un gran cambio en las prácticas, de manera tal que, el aprendizaje del sistema de lectoescritura continúa modificándose (Castedo, 2012).

En este sentido, cabe mencionar el estudio realizado por López Marí et al. (2017) con alumnos que presentan dificultades en la construcción de la lectoescritura y en relación al empleo de metodologías, estrategias y actividades novedosas, lúdicas, activas e innovadoras como el flipped classroom o la gamificación.

En este punto es necesario retomar uno de los supuestos de investigación que plantea, “si el accionar psicopedagógico podría favorecer y/o aportar recursos, distintas estrategias y soluciones ante las dificultades de los alumnos de primer ciclo en la construcción de la lectoescritura y por lo tanto, crear mayores oportunidades de acceso a su aprendizaje” para responder que la especificidad de las intervenciones psicopedagógicas en cuanto a gestar y potenciar el engranaje necesario para lograr un trabajo en equipo de calidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar es imprescindible para una educación efectiva que incluya verdaderamente a todos los alumnos.

En relación a este posicionamiento, Castedo(2012) plantea que, la perspectiva histórica conduce a la institución educativa a cuestionar su misión, ya que, la tendencia central ha sido la de equiparar igualdad con homogeneidad. Por lo tanto, si los ciudadanos eran iguales frente a la ley, la Escuela debía favorecer la gestación de esos ciudadanos homogeneizando a los niños más allá de sus condiciones iniciales.

De este modo, se suele confundir “igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje” y se plantea una enseñanza que contempla actividades homogéneas para todos los educandos(Castedo 2012).

La deficiencia en la consideración de la diferencia y el hecho de no facilitar diferentes formas de acceso al aprendizaje y para el logro de las metas puede implicar una manera de discriminación o exclusión (Pastor,2018).

Por otro lado, las prácticas que se han estado llevando a cabo y en gran parte aún permanecen, se encuentran alrededor del modelo médico-psicológico en el cual se considera que, las personas con determinadas necesidades y particularidades educativas presentan algún déficit que es necesario rehabilitar, compensar o habilitar y por lo tanto, sería indispensable tener consideraciones sociales y adaptaciones curriculares dentro del aula, generando así diferenciación, discriminación y segregación (Plancarte Cansino, 2017).

De acuerdo a esta línea de pensamiento, al analizar tal discriminación y segregación Corbett (1999) y Muntaner (2010) afirman que, en el marco de este esquema, la persona afectada sería de quien se espera la integración a la comunidad escolar y por lo tanto, depende de ella la responsabilidad de todo lo que suceda. De esta manera, se deslinda a la institución y al gobierno de los logros o los fracasos.

En este sentido, la integración demostró su ineficacia y limitaciones en relación con el modelo médico desde el que se parte y dio lugar a un nuevo concepto, la inclusión, que retoma el modelo social. Este se basa en la aceptación de la diversidad, reconociendo que es la Escuela quien debe adaptarse a los estudiantes y no a la inversa. Es decir, son los sistemas de enseñanza los que deben estar al servicio de los sujetos, a fin de dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos (Guajardo y Muntaner, 2010).

Por lo tanto, la inclusión se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones; concebida así, se convierte en responsabilidad del Estado y del Ministerio de Educación o dependencia relacionada, y no de alguna subdivisión asignada exclusivamente a la Educación Especial (Blanco, 2006; UNESCO, 2005).

De acuerdo a lo expuesto previamente, cabe mencionar la investigación llevada a cabo por Azorín Abellán y Sandoval Mena (2019) en la que aparece la constante de que la educación inclusiva se trata de una conjunción de filosofía y prácticas pedagógicas que

posibilitan que cada alumno se sienta respetado y seguro para aprender y desarrollar sus capacidades, fundamentada en valores y creencias compartidas por la comunidad escolar. Asimismo, en relación a la intervención psicopedagógica inclusiva cobra también relevancia el estudio realizado por González Castellón et al. (2021) en el que ha sido confirmado que la intervención psicopedagógica realizada desde la inclusión educativa mejora las capacidades de los estudiantes, los aspectos lectoescritores, su autonomía, autoconcepto y autoestima.

En relación a lo mencionado anteriormente, un gran aporte de la teoría psicogenética en el campo de la lectoescritura ha sido la “despatologización de las escrituras infantiles” y a su vez, de la “pobreza”, ya que, empieza a considerarse que los que “fracasan en la escuela” en forma masiva no serían distintos de los que logran el “éxito”(Castedo, 2012).

Todo lo dicho anteriormente responde al primer supuesto mencionado en el presente trabajo: “el abordaje institucional desde la perspectiva de la inclusión podría repercutir en las estrategias didáctico-pedagógicas, la concepción y abordaje de los errores, obstáculos y dificultades en la construcción de la lectoescritura, por lo tanto, en las acciones de los profesores y en las oportunidades de acceso para su adquisición”.

Asimismo, un importante avance en este sentido, serían las propuestas educativas fundamentadas en el DUA que brinda un encuadre teórico-práctico a las actividades escolares para atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

El DUA consiste en un modelo didáctico basado en los hallazgos de las neurociencias y del diagnóstico por imagen, las teorías del aprendizaje de Vigotsky (1962, 1978), Bruner (Wood, Bruner y Ross, 1976), Bandura (1987), Novak (1998) o Gardner (2011), entre otros, los resultados de las prácticas y de la investigación educativas y el gran aporte de las tecnologías en base a su versatilidad, flexibilidad, accesibilidad, capacidad de transformación y mediación así como también por las actividades que permiten realizar (Hall, Cohen, Vue y Ganley, 2015; Meyer, Rose y Gordon, 2016).

Por lo tanto, el DUA plantea un encuadre para llevar a cabo propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que brindan respuestas a las necesidades y capacidades de los estudiantes (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005). Considerar la variabilidad entre las personas requiere planteamientos didácticos que se formulen en base a la heterogeneidad presente en las instituciones educativas de la actualidad, que incluyan y alojen a todos los estudiantes y no solo a algunos. (Meyer, Rose y Gordon, 2016; Pastor, 2018).

Conclusión

A partir de todo lo expuesto y a manera de conclusión queda claro que, la institucionalización se trata de una tarea y compromiso compartido que implica políticas y acciones que posibiliten propuestas curriculares, organizativas y formativas que faciliten una participación adecuada y con éxito de todos los estudiantes en los ámbitos educativos, que estos logren ser inclusivos y que ofrezcan respuestas ante la diversidad.

Esta consiste en una manera de concebir la educación de modo tal que, atienda las distintas necesidades de los estudiantes, de la propia comunidad y de toda la sociedad.

En este sentido, la UNESCO plantea la educación inclusiva como «un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo» (UNESCO 2008, p.7). Esto implica modificaciones fundamentales a fin de que la Escuela logre una educación de calidad para todos los alumnos, que a su vez, sean aceptados (sin excepción), reconocidas sus particularidades, capacidades, singularidad en su accionar y participación (Arnáiz, 2003, Parrilla, 2002).

De acuerdo a este posicionamiento cobra relevancia la especificidad de las intervenciones psicopedagógicas en cuanto a gestar y potenciar el engranaje necesario para lograr un trabajo en equipo de calidad por parte de los miembros de la comunidad

escolar, lo cual se torna indispensable y prioritario para una educación efectiva que incluya verdaderamente a todos los estudiantes.

De este modo, a través de la información brindada por los docentes y directivos pertenecientes a diferentes establecimientos educativos de gestión privada y a partir de la vinculación del marco teórico e investigaciones previas incluidas en el presente estudio es posible observar, la interrelación y el entramado de las condiciones y variables del encuadre institucional desde una perspectiva inclusiva que, inciden en las estrategias didáctico-pedagógicas, la concepción y abordaje de los errores, obstáculos y dificultades, por lo tanto, en las acciones de los profesores, lo cual impacta en los recursos y oportunidades de acceso a la construcción y aprendizaje de la lectoescritura repercutiendo, por consiguiente en el proceso y la trayectoria escolar de los alumnos de primer ciclo del nivel primario.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

A partir de los resultados y conclusiones del presente estudio, se desprende la importancia y necesidad del rol del psicopedagogo en el acompañamiento y seguimiento de los niños que manifiestan dificultades en la adquisición del sistema de lectoescritura y asimismo como puente y engranaje fundamental en su abordaje institucional. Su función clave en cuanto a la multialfabetización característica del actual contexto sociocultural y a la construcción de un nuevo significado y sentido de un sujeto alfabetizado.

En este sentido, cabe destacar que, ante la ausencia de Equipos de Orientación conformados por una mayor cantidad de profesionales de la psicopedagogía en instituciones educativas de C.A.B.A. tanto de gestión privada como pública, que diseñen junto a otros profesionales pertenecientes al establecimiento, intervenciones específicas en relación a la construcción de la lectoescritura y frente al surgimiento de los obstáculos por parte de los alumnos durante este proceso, es probable que los docentes y directivos puedan poner el foco en un posible trastorno, patología o dificultad específica de aprendizaje, es decir, en el “niño problema” que no logra responder en tiempo y forma a las exigencias y expectativas que demanda el sistema escolar.

De acuerdo a lo expuesto, en el marco del actual contexto familiar, social, económico, político y tecnológico, cobra relevancia la diversidad de estudiantes presente en las aulas en cuanto a saberes, experiencias, vivencias, pensamientos, emociones, ritmos y estilos de aprendizaje. Por consiguiente, se torna imprescindible el acompañamiento de las familias, profesionales de la Educación y de la Salud en estos procesos y evitar el etiquetamiento, la discriminación, la segregación y la exclusión.

En consonancia con este estado de situación y en el encuadre de un abordaje inclusivo de la lectoescritura, los estudiantes lograrían leer y producir diferentes tipos de textos en forma integral, resolver y superar obstáculos a su tiempo y de acuerdo a su modalidad de aprendizaje. De este modo, las probabilidades y riesgos de ciertas dificultades

o expresiones erróneas podrían ser menos significativas y no necesariamente ser indicadores de determinados cuadros patológicos, trastornos o dificultades específicas en su proceso.

En este sentido, a la escuela le asiste la responsabilidad de alojar la diversidad de trayectorias escolares.

Por consiguiente, los integrantes de las distintas comunidades educativas requieren estrategias, recursos, herramientas adecuadas y situadas de acuerdo a su historia y contextos social, tecnológico, cultural y económico para un efectivo abordaje institucional del aprendizaje de la lectoescritura y de la multialfabetización. De este modo, cobra relevancia la necesidad de las intervenciones del Equipo de Orientación en cada uno de los establecimientos escolares desde la perspectiva psicopedagógica.

De acuerdo a esta línea de pensamiento, ante la existencia de un abordaje institucional interdisciplinario, entramado, articulado, contextual y situado respecto a la alfabetización inicial, cabe recién el planteo de interrogantes en relación a determinados trastornos, cuadros patológicos o dificultades específicas de aprendizaje en relación a la adquisición de las capacidades y habilidades necesarias para la apropiación, sistematización y consolidación de la lectura y la escritura.

En síntesis, a partir de este estudio de investigación, los Equipos de Orientación y profesionales pertenecientes al ámbito en instituciones educativas de CABA, podrán configurar intervenciones en el marco de un abordaje integral que permitan y faciliten una educación inclusiva de calidad y un aprendizaje de la lectoescritura en el contexto de condiciones pedagógicas saludables favoreciendo así, el bienestar general de los estudiantes en concordancia a los derechos de los niños.

Limitaciones de la Investigación

A fin de mencionar ciertas limitaciones en torno al desarrollo del presente trabajo, cabe detallar que se han tomado en consideración los datos obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas. Si bien, el instrumento de recolección de datos contribuye a

los objetivos del estudio, aportando datos significativos respecto del tema a investigar, estos sólo dieron cuenta de elementos percibidos y referidos por los participantes, siendo posible de este modo, dejar por fuera información pertinente y conceptualizaciones de los docentes y directivos que han sido entrevistados. Sin embargo, no es posible generalizar los datos aportados por ellos/as al resto de la población dado que son representativos de grupos específicos, es decir, de las escuelas de gestión privada de las cuales se ha obtenido la muestra y dejando a su vez por fuera a las instituciones de gestión pública.

En este sentido, cabe destacar otra de las limitaciones en relación a la observación y registro de actividades escolares del área de Prácticas del Lenguaje en los grados de primer ciclo debido a las restricciones en cuanto a la accesibilidad e ingreso a las mencionadas clases e instituciones educativas por parte de personas externas con fines científicos- académicos. Este instrumento podría aportar información valiosa y detallada acerca de las prácticas escolares cotidianas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, se sugiere como aporte a futuras líneas de investigación acerca de este tema.

Con respecto a la muestra, ésta puede considerarse adecuada para la finalidad del estudio, ya que, ha cumplido con los criterios de selección de acuerdo a referencias y accesibilidad, pero a su vez, limitada ya que, han quedado por fuera las familias de los alumnos con dificultades en la lectura y/o escritura e integrantes de los Equipos de Orientación.

Líneas de investigación futuras

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y debido a que las voces de todos los actores de la comunidad educativa revisten fundamental importancia cobra relevancia en cuanto a futuras líneas de investigación, conocer en profundidad, comprender y analizar las percepciones, conceptualizaciones y posicionamientos de los profesionales integrantes de los Equipos de Orientación en relación a esta temática y de los miembros de las familias de alumnos con dificultades en la lectura y/o escritura.

Asimismo, reviste importancia la indagación acerca del tipo de intervenciones llevadas a cabo por los profesionales que forman parte de los Equipos de Orientación de los que coinciden el total de los educadores entrevistados con su presencia en la institución en la que desempeñan su rol o fuera de ella.

En relación a las dificultades que surgen y manifiestan los estudiantes durante sus trayectorias escolares, el abordaje institucional y las variables que inciden en los procesos de enseñanza- aprendizaje respecto a la lectura y la escritura, cabe considerar también como línea futura de investigación el análisis de la implementación, despliegue y funcionamiento de los dispositivos de apoyo en las escuelas de gestión privada y pública. Es el caso de Alfabetización para la Inclusión (API) que abarca los programas socioeducativos orientados a las trayectorias escolares vulnerabilizadas. Entre ellos, se encuentran el programa “Maestro + Maestro” dirigido a alumnos del primer ciclo, el de “Aceleración” orientado a estudiantes pertenecientes al segundo ciclo y el programa de “Nivelación” destinado a niños desescolarizados en el nivel primario, es decir, a estudiantes que han perdido la regularidad y continuidad en la Escuela.

De acuerdo a esta línea de pensamiento, revisten importancia en el marco de nuevas investigaciones acerca de esta temática, las distintas conceptualizaciones de los docentes en relación a la multialfabetización en el contexto sociocultural actual y respecto al nuevo sentido y significado de un sujeto alfabetizado. Asimismo, la concepción del aprendizaje de la lectura y la escritura así como la de un alumno que presenta ciertas dificultades o no responde en tiempo y forma a las demandas y exigencias que plantea la institución educativa, es decir, que no se encuentra en el marco del denominado “contrato didáctico”, en términos de Baquero y Terigi(1996).

Propuestas de Intervención

Se requiere la creación de un Equipo de Orientación institucional conformado fundamentalmente por psicopedagogos, un trabajo articulado con los docentes del primer ciclo y del nivel inicial (si lo hubiere), con los maestros de apoyo y el Equipo de Conducción para la puesta en acción de estas *propuestas de intervención*.

- Elaboración de un proyecto institucional que involucre el trabajo de manera articulada de docentes en pareja pedagógica, maestros de apoyo, equipos de Orientación y Conducción en cada uno de los grados del primer ciclo para lograr la construcción del sistema de lectoescritura y la multialfabetización tan necesaria en el contexto socio-cultural actual. Por lo tanto, en el marco de este proyecto se requiere :

- Articulación y organización de la transición entre el nivel inicial y el primario.
- Observación participante por parte del Equipo de Orientación en actividades del área de Prácticas del Lenguaje de manera regular y frecuente en cada uno de los grados del primer ciclo.

- Realización de entrevistas con cada uno de los docentes a fin de indagar y comprender las conceptualizaciones de los maestros acerca del aprendizaje de la lectoescritura, la concepción, significado y sentido de un sujeto alfabetizado en la actualidad, de los diferentes métodos, estrategias, recursos, errores, evaluación y dificultades durante la adquisición por parte de los alumnos en forma individual y grupal. Conocer sus preocupaciones y niños con dificultades en el proceso de construcción de la lectoescritura con la finalidad a su vez, de concertar entrevistas con sus familias y acordar la solicitud de consulta a profesionales de la salud en los casos necesarios.

- Coordinación de reuniones en primer lugar con el Equipo de Conducción de nivel primario e inicial a fin de indagar en relación al conocimiento, supervisión e intervenciones respecto a planificaciones, secuenciación de actividades, objetivos, estrategias, recursos, metodología y evaluación.. En segundo lugar, con los docentes a

cargo de cada uno de los grados de primer ciclo, maestros de apoyo y APND con el objeto de intercambiar información en relación a las trayectorias escolares de los niños, experiencias áulicas, acordar criterios de abordaje de la alfabetización inicial. Asimismo, brindar asesoramiento, orientación y acompañamiento en las planificaciones anuales y carpetas didácticas para llevar a cabo una secuenciación adecuada de actividades, consecución de objetivos por grado y ciclo.

- Coordinación de acciones orientadas a brindar apoyo, ayuda, bibliografía, sugerencias, variedad de estrategias y recursos de acceso que faciliten las oportunidades de aprendizaje para todos y la construcción de un sujeto alfabetizado en el contexto escolar, familiar, social, cultural, político, económico y tecnológico actual de acuerdo a sus condiciones iniciales e historia personal, familiar y escolar. Con énfasis en estudiantes con dificultades asistiendo de manera individual y grupal de acuerdo a las necesidades particulares.

- Armado y puesta en marcha de proyectos cuyo eje central y transversal sea la lectura y la escritura por ciclos y en todo el nivel primario a través de un trabajo en equipo con los docentes de grado, maestros de apoyo y la Conducción institucional.

- Propuestas de capacitación y formación dirigida a docentes y personal en gestión en forma regular y sostenida durante cada ciclo lectivo a partir del relevamiento de datos obtenidos de las observaciones de actividades escolares, entrevistas y reuniones con los actores de la comunidad educativa para tratar diferentes temáticas transversales que puedan obstaculizar el trabajo en equipo, inclusión, apoyo, sostén y consecución de los objetivos propuestos en relación al aprendizaje de la lectoescritura y a la multialfabetización.

- Jornadas docentes de circulación de experiencias, debate y reflexión; lectura, análisis y puesta en común a partir de distintos materiales bibliográficos y audiovisuales propuestos de acuerdo a diferentes temáticas en relación a la alfabetización inicial, al nuevo sentido y significado de un sujeto alfabetizado, su inclusión y a la multialfabetización dada en el actual contexto socio-cultural. Circulación de estrategias y recursos de intervención.

- Seguimiento en forma regular, frecuente y sostenida de este plan de acción institucional.

Referencias

- Aboal, V. y-Sarmiento Y. (2020) *El proceso de articulación entre nivel inicial y primer grado como favorecedor u obstaculizador de la adquisición de la lecto-escritura: estudio de caso en la Escuela Bernardino Rivadavia*. Universidad Católica de Córdoba [Tesis de Grado]. DOI: <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2819/>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are levers for change? *Journal of Educational Change*, Vol.6,(2), pp.109-124.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?, *Perspectivas XXXVIII*, Vol.(1), pp. 17-44.
- Alvarado, H.;Damians M.A.;Gómez, E.;Martorell, N.; Salas, A. y Sancho, S.(2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar, *Centre de Desenvolupament Infantil. Palma de Mallorca. Associación Familia y Dislexia*.
- American Psychiatric Association (2013). DSM-V. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Aragón, L.E. y Silva, A. (2000). Análisis cualitativo de un instrumento para detectar errores de tipo disléxico (IDETID-LEA), *Psicothema*, Vol. 12 (2) pp.35-38.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). Rinehart & Winston.
- Azorín Abellán y Sandoval Mena (2019). Apoyos para avanzar hacia una Educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guía para la acción, *Siglo Cero*, Vol. 50 (3), nº 271, pp. 7-27_DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Bálsamo Estévez, M. G. (2022). *Teoría Psicogenética de Jean Piaget. Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana*. SERIE: Cuadernos de PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA N°7. Facultad "Teresa de Ávila". Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.

- Baquero R. y Terigi F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar, *Apuntes Pedagógicos*, N° 2.
- Barton, L. (1998). Markets, Managerialism and Inclusive Education. En: P. Clough (Ed.). *Managing Inclusive Education. From Policy to Experience*. London: Paul Chapman.
- Benedet, M.J. (2013). *Cuando la "Dislexia" no es Dislexia*. Madrid. CEPE.
- Berrio Ortiz, M., Cartagena Villegas, L. C., Giraldo Ramírez, S. L. y Gómez Mejía, A. F. (2019). Las configuraciones didácticas, una posibilidad de la lectura crítica en el primer ciclo de primaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(15), 105-129. DOI: <https://doi.org/10.22395/csye.v8n15a6>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4 (3), pp. 1-15.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*, nº 347, pp. 33-54.
- Bonini, C. y Muloni, C. (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*. Universidad del Gran Rosario [Tesina de Grado]. <https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/199>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollar el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/ OEI.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P. Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). "Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0". Recuperado de http://www.educadua.es/html/dua/pautas-DUA/dua_pautas.html
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield, MA, EEUU: CAST. Recuperado de: <http://udlguidelines.cast.org/> Versión traducida al español.

Recuperado de:

http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf

Castedo, M. (2017). Teorías de la alfabetización.

https://tallerdealfabetizacion.files.wordpress.com/2017/10/clase1_seminario2_maestria_escritura_y_alfabetizacion_v4.pdf

Castro, I. (1994). La mano que habla al cerebro, *Substratum II* (4), pp. 65-91.

Cobas, C. L., Díaz, A. y Navarro, L. M. (2014). Diversidad de expresiones en el aprendizaje de los escolares. Concepciones y estrategias para su atención. En: *Experiencia cubana. Atención a las necesidades educativas especiales. Una aspiración de la escuela inclusiva*. Edición digital.

Contino, M. (2016). *La psicopedagogía a modo de prevención. Importancia de la detección temprana de dificultades para lograr el proceso de lectoescritura* [Tesis de Pregrado. Universidad Abierta Interamericana].

Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Special Education*, Vol. 23 (3), pp.378-389.

Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediatría Atención Primaria*, Vol.17 (66), pp. 99-107.

Curso aprendizaje de lectura y escritura. Recuperado

<http://www.mailxmail.com/curso-aprendizajelectura-escritura/lectura-escritura>.

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy*. Sense Publishers.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora, *Infancia y Aprendizaje* 73, pp. 49-63.

Dehaene, S. (2014). El cerebro lector, *El cerebro disléxico* (Cáp.6). Siglo veintiuno editores.

De la Peña, C. y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión desde la neurogenética. *Universitas psychologica*, Vol. 17 (3), pp. 1-11.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>

- Echeita, G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas, *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, Vol .17, pp. 23-35.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Guitart, M. y Llopart, M. (2016). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Vol. 9 (3), pp. 145-157.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. y Calvo, M.G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory, *Emotion*, Vol. 7, pp.336- 353.
<http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981), La comprensión del sistema de escritura: Construcciones originales del niño e información específica de los adultos, *Lectura y Vida* 2 (1), pp. 6-14.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño, *Lectura y Vida* 12 (3), pp. 5-14.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida*, 15 (3), pp. 5-14.
- Ferreiro, E. (2004). Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita. *Patio VII* (29), pp. 8-12.
- Fierro B. A. (1985). La integración educativa de escolares diferentes. La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria. *Actas de la 4° Jornadas de Educación Especial en Escuelas Universitarias del Profesoado de E.G.B. Madrid*: CEPE.
- Forteza, Fuster y Moreno-Tallón (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(2), 113-130.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>

- Fostes, R. (1994). *Teoría y práctica de la Integración Escolar: los límites de un éxito*. Aljibe.
- Fragoso, J. E. et al. (2013). *Didáctica de la Lengua Española I*. Ed. Pueblo y Educación.
- Gasparini, A. A. & Culén, A. L., (2012). Tablet PCs- an assistive technology for students with reading difficulties? Comunicación presentada en *The Fifth International Conference on Advances in Computer-Human Interactions*. Universidad de Valencia.
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A.M., Cerea, S. y Mammarella, I.C. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Frontiers in Psychology, Vol. 7*, pp. 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2016.00478
- González Castellón, E.; Carbonell Bernal, N.; Aguaded Gómez, M. C.; Andreu, A. y Callau, M. (2021). *Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia* DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202115919
- Goodman, K. (1994), La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En: Rodríguez, M. E. (dir.), *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 9-66) International Reading Association.
- Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G. y Ganley, P. (2015). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly, 38* (2), pp. 72-83.
- Hall, T. E., Meyer, A. y Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Hatcher, P. J., Hulme, C. y Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 45*(2), pp.338-358. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00225.x>
- Hausller, I. y Millicic, N. (1996). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Dolmen Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación. 4º edición*. McGraw-Hill.
- Herrero, A. (2019). Lectoescritura en el primer ciclo de Educación Primaria (Antecedentes)

- Humphrey, N. y Mullins, M. P. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, Vol. 29 (4), pp. 196–203. doi:10.1111/1467-8527.00269
- Jiménez, J.E. y Hernández, I. (2000). Word Identification and Reading disorders in the Spanish Language, *Journal of Learning disabilities*, Vol. 33 (1), pp. 44-60.
- López, A. (2019). *Dificultades Específicas del Lenguaje y trastornos de la conducta: qué son y cómo se clasifican*. Magisterio.
- López M.; Vidal Esteve, M.I.; Peirats Chacón, J. y San Martín Alonso, A. (2017). La gamificación: enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendizaje. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)* ISBN 978-84-697-3849-8. Universidad de Valencia.
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Miles, T.R. (2004). Algunos problemas en determinar la prevalencia de la dislexia, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, Vol. 2 (2), p.5-12.
- MINED. (2002). *Primer grado: Orientaciones Metodológicas. Lengua Española*. La Habana, Ed: Pueblo y Educación.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En: P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. pp.1-24. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Navas, L. y Castejón, J. L. (2011). Dificultades de aprendizaje e intervención psicoeducativa. En: *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Alicante: Editorial Club Universitario. Recuperado: www.ecu.fm
- Nirje, B. (1980). The Normalization Principle. En R. Flynn y K. Nitsch (Eds.) *Normalization, Social, Integration, and Community Services*. University Press.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza editorial.

- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education, Vol. 31 (2), pp. 279-288.*
- Padilla Faneytta, E. y Mayor-Ruíz, C. (2022). Estudios Pedagógicos XLVIII, N° 1: 419-438, 2022 DOI:10.4067/S0718-07052022000100419
- Papanicolaou, A. C., Simos, P. G., Breier, J. I. Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D. y Davis, R. N. (2003). Brain mechanisms for reading in children with and without dyslexia: A review of studies of normal development and plasticity, *Developmental Neuropsychology, V, 24 (3) p.593-612.*
https://doi.org/10.1207/S15326942DN242&3_05
- Pastor, A. (2018). Diseño Universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa.*
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Piaget, Jean y Battro, A. M. (1973). *Estudios de psicología genética.* Emecé.
- Piaget, Jean (1989). *La construcción de lo real en el niño.* Crítica – Grijalbo.
- Piaget, Jean (1999). *La psicología de la inteligencia.* [1947]. Crítica.
- Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel (2016). *Psicología del niño (Ed. renovada).* Morata.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, Vol. 10 (2), pp.213-226.*
- Programas de estudio. (2011). *Primer grado.* Recuperado: <http://es.slideshare.net>
- Puñales Ávila, L.; Fundora Martínez, C. L. y Torres Estrada, C. D. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje, *Atenas, Vol., 1, (37).* Recuperado:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147009>
- Quispe Mamani, S. (2019). Optimización de la lectoescritura en niños de 1ro de primaria: Experiencia realizada en la Unidad Educativa "Paz Nery Nava II". [Universidad Mayor de San Andrés.](#) *copyleft* © 2018

- Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties* (2ª ed.). Routledge.
- Rodríguez, J.A. (1986). Integración escolar y renovación pedagógica, *Actas del Seminario Integración en E. G. B: Una nueva escuela*. Fundación Banco Exterior.
- Rodríguez, E., Vallejo, B., Yenchong, W., & Ponce, M. (2020). Importancia de la psicopedagogía y el aprendizaje creativo, *Dominio de las Ciencias Vol. 6* (3), 564-581.
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2000). The Future is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform. Recuperado de:
http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Meyer-Rose_FutureisintheMargins_2.pdf
- Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors, *American Journal of Education* pp. 6-21
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1085087?sid=21106339414883&uid=2&uid=3737512&uid=4> (Consultado el 21/06/2015)
- Rose, D. H., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Harvard Education Press.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. WH Freeman /Times Books/Henry Holt y Co.
- Serrano, F., & Defior, S. (2008). *Dyslexia speed problems in a transparent orthography. Annals of dyslexia, Vol. 58* (1), pp.81-95. doi:10.1007/s11881-008-0013-6
- Serrano, F., y Defior, S. (2008). *Dyslexia speed problems in a transparent orthography. Annals of dyslexia, Vol. 58* (1), pp.81-95. doi:10.1007/s11881-008-0013-6
- Signorini, Á. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja, en *Lectura y Vida* 19 (3), pp. 15-22.
- Silva, C. (2020). *Método diverlexia: intervención psicopedagógica de la dislexia*. Tecknon.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ed. Morata

- Soares, M. B. (1992). Literacy Assessment and Its Implications for Statistical Measurement. *Current Surveys and Research in Statistics*. UNESCO. Recuperado en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366779.pdf> (Consultado el 21/06/2015)
- Soriano-Ferrer, M. y Piedra, E. (2014). Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. *Revista de Neurología*, Vol.32 (1), pp.50-57. doi: 10.1016/j.nrl.2014.08.003
- Tamayo Lorenzo, S.(2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 21, núm 1, pp. 423-432 Universidad de Granada. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681021>
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy*. Greenwood.
- Teberosky, A. (2010). Alfabetización, tecnologías y materiales de literatura infantil (M. Castedo, Entrevistador), *Lectura y Vida* 31 (4), pp. 54-55.
- Tercedor, P., Villa-González, E., Ávila-García, M., Díaz-Piedra, C., Martínez-Baena, A., Soriano-Maldonado, A. y Huertas-Delgado, F. J. (2017). A school- based physical activity promotion intervention in children: rationale and study protocol for the PREVIENE. *Project. BMC Public Health*, Vol. 17 (1), pp. 1- 10.
- Torres, G. J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades Educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa* , Vol.49(1), pp.62-89.
- UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. 48.^a Conferencia Internacional De Educación. Recuperado de:http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Vásquez, R. G. (2012). Epistemología genética. *Revista Psicológica Herediana*,7(1-2).

- Velásquez, A., Vera, M., Zambrano, G., Giler, D., & Barcia, M. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. *Dominio de la Ciencia*, 6 (3), 548-563.
- Vera, A. (2009). *El método Doman para lectura infantil y desarrollo del cerebro*. Recuperado de: <http://aprender.jardininfantil.com/2009/09/metodo-doman-de-lectura-infantil.html>
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing Development: A neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness, en *Harvard Educational Review* 69 (4), pp. 395-415.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mente y sociedad*. Universidad de Harvard.
- Wolf, M., Vellutino y Gleason, J. B. (2000). Una explicación psicolingüística de la lectura. In J. B. Gleason & N. Bernstein (Eds.), *Psicolingüística*, pp. 433-468. McGraw-Hill.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). «The role of tutoring in problem solving». *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), pp. 89-100.
- Zuppardo, L.; Serrano, F. y Pirrone, C.(2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Retos XXI, Vol.1, pp. 88-104*

Anexo I - Formulario de Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer más en profundidad acerca de las dificultades en la adquisición del sistema de lectoescritura en alumnos de primer ciclo del nivel primario. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las dificultades en la construcción de la lectura y la escritura en los estudiantes de primer ciclo del nivel primario y su relación desde la intervención psicopedagógica con el abordaje institucional.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y que los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas, preservándose siempre mi identidad conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación, completar con mis datos, mi firma y enviarlo al profesional informante a andrea.cutuli@uflouniversidad.edu.ar

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°:

Anexo II - Entrevistas

Se han llevado a cabo las entrevistas que han sido de tipo semi-estructuradas a través de Google Forms con el propósito de la recolección de datos necesarios y el análisis cualitativo de los mismos a fin de la obtención de los resultados en el marco del presente estudio de investigación.

Preguntas a docentes de Escuelas de Nivel Primario de C.A.B.A

1)¿Cuál es el método de enseñanza de la lectoescritura, recursos y estrategias que utiliza con su grupo?

2)¿Todos los grados del primer ciclo trabajan en base a la misma línea metodológica?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

3)¿En los grados del primer ciclo los contenidos del área de Prácticas del Lenguaje se llevan a cabo de manera progresiva y secuenciada?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

4)¿Cuál es su observación y análisis respecto al aprendizaje de la lectoescritura en sus alumnos?

5)¿Los docentes y directivos planifican y trabajan en equipo? ¿Podría contar alguna situación o situaciones que puedan servir de referencia?

6)¿Cuál es su concepción del “error” y de qué modo los interpreta en sus alumnos durante su adquisición? Indique la o las opciones que le parezcan más acertadas:

- Los errores siempre son constructivos.
- Los errores no siempre son constructivos.
- Hay errores de diferentes tipos.
- Los errores forman parte del proceso de aprendizaje.

- Los errores son necesarios para adquirir nuevos conocimientos.
- Los errores muestran que el alumno/a no sabe o no ha logrado aprender lo

suficiente del tema.

- Otras

7)¿Cómo corrige las equivocaciones de sus alumnos y de qué manera promueve sus avances?

8)¿Cómo concibe el proceso de evaluación y corrección? Indique la o las opciones que te parezcan más acertadas:

- Es una instancia necesaria para colocar una nota al alumno/a.
- Es una instancia de monitoreo y aprendizaje para el estudiante.
- Es una instancia de monitoreo y aprendizaje para el alumno y para el

docente.

- Se realiza en un momento determinado.
- Es un proceso constante.
- Otras

9)¿Qué factores y /o situaciones tiene en cuenta durante el proceso de evaluación y corrección?

10)¿Se brinda orientación, acompañamiento y asesoramiento a los docentes?

- Sí. En este caso, ¿quiénes realizan esta tarea y en qué consiste?
- No

11)¿Se brinda apoyo escolar a los niños que lo necesitan?

- Sí. En este caso, a cargo de quién/es se encuentra este dispositivo de sostén

y ayuda?

- No
- ¿Por qué?

12)¿La institución educativa a la cual Ud. pertenece incluye un Equipo de Orientación?

- Sí. En este caso, ¿quiénes lo integran y cuáles son sus funciones e

intervenciones?

- No
-

Preguntas a Directivos de Escuelas de Nivel Primario de C.A.B.A

Estas entrevistas comparten las mismas características que las anteriores: son de tipo semi-estructuradas a través de Google Forms. Se recolectaron los datos y fueron analizados para el presente trabajo.

1)¿Cuál es el método de enseñanza de la lectoescritura, recursos y estrategias que se utiliza en el primer ciclo de la institución educativa a la cual Ud. pertenece?

2)¿Todos los grados de primer ciclo trabajan en base a la misma línea metodológica?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

3)¿En los grados de primer ciclo, los contenidos del área de Prácticas del Lenguaje se llevan a cabo de manera progresiva y secuenciada?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

4)¿Cuál es su observación y análisis respecto al aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo durante este año?

5)¿Los docentes y el Equipo de Conducción planifican y trabajan en equipo?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

6)¿Cuál es la concepción del “error”en la institución a la cual Ud. pertenece y cómo suelen interpretarse?Indique la o las opciones que le parezcan más acertadas:

- Los errores siempre son constructivos.
- Los errores no siempre son constructivos.

- Hay errores de diferentes tipos.
- Los errores forman parte del proceso de aprendizaje.
- Los errores son necesarios para adquirir nuevos conocimientos.
- Los errores muestran que el alumno/a no sabe o no ha logrado aprender lo

suficiente del tema.

- Otras

7)¿De qué manera se promueven los avances especialmente en la adquisición de la lectoescritura en el primer ciclo?

8)¿Cómo es concebido el proceso de evaluación y corrección, especialmente en el primer ciclo y en el área de Prácticas del Lenguaje?

- Es una instancia necesaria para colocar una nota al alumno.
- Es una instancia de monitoreo y aprendizaje para el estudiante.
- Es una instancia de monitoreo y aprendizaje para el alumno y para el

docente.

- Se realiza en un momento determinado.
- Es un proceso constante.
- Otras

9)¿Se brinda orientación, acompañamiento y asesoramiento a los docentes?

- Sí. En este caso, ¿quiénes realizan esta tarea y en qué consiste?
- No
- ¿Por qué?

10)¿Se brinda apoyo escolar a los niños que lo necesitan?

• Sí. En este caso, ¿a cargo de quién/es se encuentra este dispositivo de sostén y ayuda?

- No
- ¿Por qué?

11)¿La institución educativa a la que Ud. pertenece incluye un Equipo de Orientación?

- Sí. En este caso, ¿quiénes lo integran y cuáles son sus funciones e

intervenciones?

- No
- ¿Por qué?

Anexo III- Tablas y gráficos de las respuestas de los docentes y directivos.

Tabla 1

Respuestas de los directivos sobre el trabajo en equipo.

Planificación y trabajo en equipo	Justificación
Sí	Realizamos reuniones periódicas para poder realizar ajustes en la planificación y repensar estrategias.
	Se estima relevante la unidad de criterios y el aporte mutuo de materiales, estrategias y reflexión sobre las propuestas y necesidades de los y las estudiantes.
	Se realizan planificaciones cicladas.
	Es la única manera de armar equipo, secuenciar y evaluar el trabajo.
No siempre	Pertencen a diferentes turnos y eso dificulta la realización de acuerdos. También al ser un equipo en construcción todavía es necesario seguir trabajando este aspecto, ya que cuesta mucho que se pongan en contacto al no conocerse. Algunos maestros tienen esta dinámica más aceptada.

Tabla 2

Método de enseñanza referido por los docentes.

Método de enseñanza	Justificación
Constructivista	La enseñanza se construye con los alumnos, a partir de los estímulos, portadores, de los que disponemos. También en algunos casos se usa un método más tradicional.
	El método es constructivista ya que ponemos énfasis en que los estudiantes construyan su propio conocimiento a través de experiencias de aprendizaje prácticas. Se utilizan situaciones de enseñanza fundamentales como la lectura y escritura por sí solo y a través del docente. Se dan espacios de intercambios orales entre lectores y escritores, además de diferentes dinámicas de interacción, como por ejemplo trabajos en pequeños grupos, actividades colectivas, individuales o en parejas de acuerdo al objetivo de la clase.
Conductista	Principalmente, tomo el estudio de Emilia Ferreiro, trabajar a partir de los fonemas, de comparar palabras conocidas con otras nuevas en las que aparezcan tales fonemas y de ese modo poder construir la escritura de la nueva palabra. También me interesa ofrecer diversos soportes a demás de los libros, es decir, utilizar carteles, revistas, folletos y cualquier objeto en el que esté presente la escritura para que los estudiante puedan reconocer la importancia social de esta.
ABP	Nuestro método de enseñanza de la lectoescritura. Es trabajar con diferentes proyectos. Donde a través de la motivación generar producciones significativas y puedan transmitir el proceso a través de un producto final. Logren transmitir a diferentes públicos como ser a un grado menor.
Alfabético	Grillas con el abecedario y sílabas Escritura espontánea Trabajo con sílabas.
	<i>No brinda justificación.</i>

Tabla 3*Línea metodológica referida por los docentes.*

Línea metodológica	Justificación
Sí	En 1ro y 2do grado trabajamos en que puedan transmitir a otros públicos como ser un grado menor. En 3er grado no lo realizan.
	Todo docente hace un plan de acción, planifica desde su observación y experiencia para favorecer el aprendizaje. Esto supone la toma de decisiones que involucran aspectos referidos a la selección, organización y secuenciación de contenidos; a la elección de las estrategias más adecuadas de enseñanza y evaluación más adecuadas para el grupo.
No sé	Se hace unidad pedagógica
	Por ingresar este año. Se cree que sí.
No	Eso depende mucho del docente a cargo del grado ya que cada una tiene una manera de trabajar diferente, a pesar de lo que indica el diseño curricular.
	Hay docentes que siguen utilizando métodos antiguos, lo cual dificulta la adquisición de la lectoescritura.

Tabla 4*Metodología unificada desde el punto de vista de los directivos.*

Metodología	Justificación
Sí	Hay un monitoreo de los enfoques desde la conducción y se toman las orientaciones de supervisión.
	Así se obtienen mejores resultados
No	Con las dificultades que a veces trae, ya que no siempre los docentes adhieren y cuesta mucho acompañarlos ya que dudan de sus posibilidades.
	No todos los grupos son homogéneos
	El equipo se encuentra en construcción y no se unificaron ciertos criterios y capacitación para todos.

Tabla 5

Opinión de los docentes sobre el acompañamiento.

Acompañamiento/ asesoramiento	Justificación
Sí	Se trabajó con asesoramiento en Prácticas del Lenguaje. Capacitaciones como ABP. También capacitación en Filosofía.
	Mediante plataformas o cursos que envían de los institutos
	Los directivos, maestros de apoyo, equipo de orientación.
Parcial	Se recibieron documentos que envían desde la supervisión para aplicar en el aula. Los directivos controlan que se lleven a cabo
	En el primer cuatrimestre del año se solicitó y fue recibida, no así en este momento.

Figura 1

Método de enseñanza referido por los directivos.

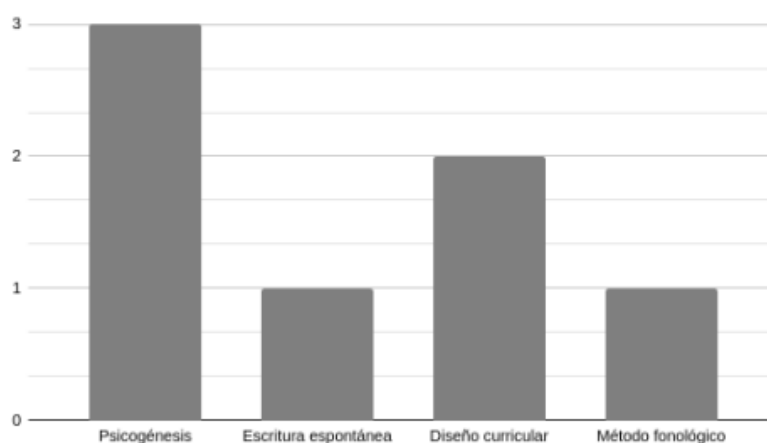


Figura 2

Concepción del error para los docentes.

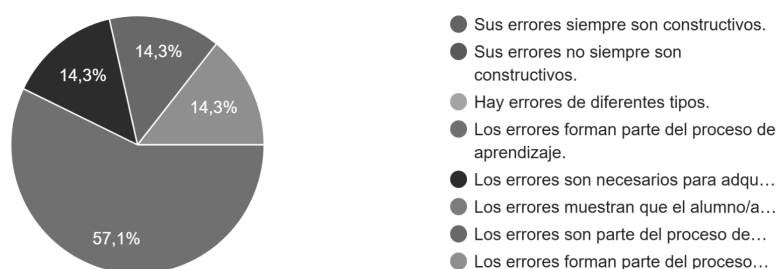


Figura 3

Concepción del error para los directivos

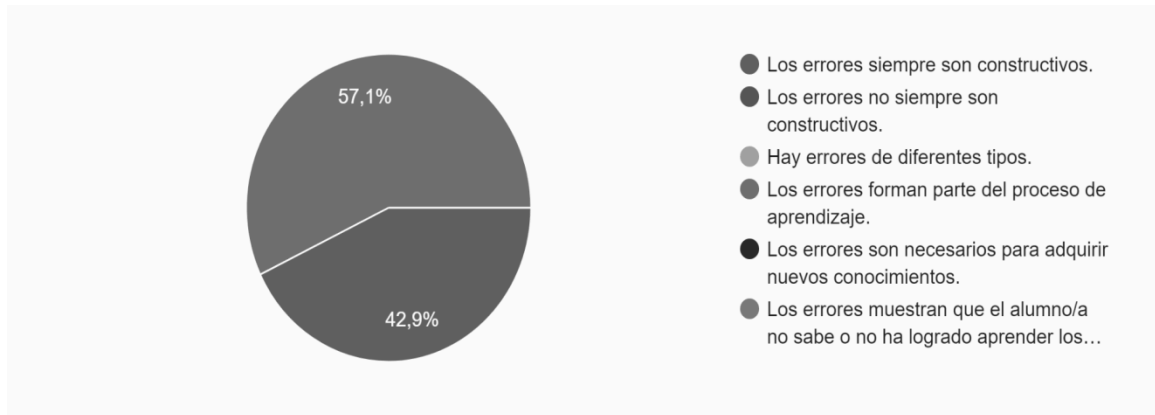
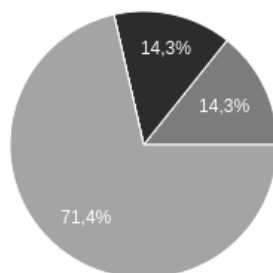


Figura 4

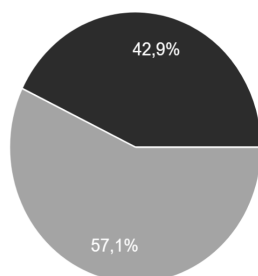
Proceso de evaluación según los docentes.



- Es una instancia necesaria para colocar una nota al alumno/a.
- Es una instancia de monitoreo y aprendizaje para el estudiante.
- Es una instancia de monitoreo y aprendizaje para el estudiante y para...
- Se realiza en un momento determinado.
- Es un proceso constante.
- Es un proceso constante y también, una instancia de monitoreo y aprendizaje...

Figura 5

Proceso de evaluación según los directivos.



- Es una instancia necesaria para colocar una nota a un alumno/a.
- Es una instancia de monitoreo y aprendizaje para el estudiante.
- Es una instancia de monitoreo y aprendizaje para el estudiante y para el docente.
- Se realiza en un momento determinado.
- Es un proceso constante.

Anexo IV .- Consentimiento de publicación



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 - compartir igual 4-0 internacional y 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:

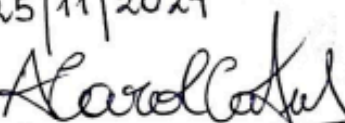
Desde la fecha

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Bs. As., 25/11/2024

Firma y aclaración del autor:


A. CAROLINA ESTOLI

