

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

La Alfabetización Inicial en Contextos Socioeconómicos Vulnerables en Escuelas Primarias de la Ciudad de Mar del Plata

Estudiante: Camila Mostajo Lence


Camila Mostajolence

Legajo: 34374

Directora: Lic. María E. Fernandez Fariña



Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicopedagogía

2025

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

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

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - 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:

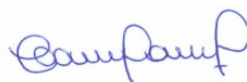
Desde la fecha [X]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Mar del Plata, 18 de Junio del 2025

Firma y aclaración del autor:


Camila Hostajolence

INDICE

INDICE	1
Agradecimientos	3
Título	4
Resumen	4
Palabras Clave	4
Introducción	4
Delimitación del Objeto de Estudio	4
Planteo del Problema	6
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
Supuestos básicos de Investigación	7
Fundamentación	8
Estado del Arte	11
Marco Teórico	18
La Escuela Pública en Argentina	18
La Alfabetización en el Nivel Primario	20
Condiciones en el Proceso de Alfabetización de Primer Ciclo en Contextos Socioeconómicos	
Complejos	25
Recursos Edilicios en contextos desfavorables	28
Satisfacción de las Necesidades Básicas	29

Contexto alfabetizador	30
Formación Docente	33
Intervenciones Psicopedagógicas para la Alfabetización en Contextos Socioeconómicos Vulnerables	35
Método	37
Diseño	38
Participantes	38
Instrumentos de recolección de datos	39
Procedimiento	39
Resultados	40
Discusión	40
Conclusión	40
Aportes y Contribución a la Investigación	40
Limitaciones de la Investigación	40
Líneas de Investigación Futuras	40
Propuestas de Intervención	41
REFERENCIAS	42

Agradecimientos

Quiero agradecer especialmente a Lucas, por estar a mi lado con paciencia y amor a lo largo de este proceso. Gracias por siempre impulsarme a seguir.

A mi familia y amigas por estar presentes y seguir de cerca cada uno de mis avances.

A mi directora de TFI, Lic. María Elena Fernández Fariña, por su guía generosa y su compromiso constante. A todos los docentes que, de distintas maneras, dejaron una huella en mi formación.

Por último, a mi mamá. Mi mentora en todo lo que respecta a educación. Una luchadora incansable por la inclusión y la justicia entiempos tan difíciles.

Título

La Alfabetización Inicial en Contextos Socioeconómicos Vulnerables en Escuelas Primarias de la Ciudad de Mar del Plata

Resumen

La alfabetización es un derecho esencial para todos los niños, niñas y adolescentes, que les permite la inserción y desenvolvimiento en la ciudadanía. Al considerar que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso complejo y social, resulta fundamental analizar el entorno en donde se desarrolla este proceso, a los fines de evaluar y atenuar las dificultades que pueden presentarse. El objetivo de este trabajo es conocer distintas concepciones que sostienen profesionales de la educación de sectores socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Mar del Plata, respecto a la alfabetización inicial en estos entornos. La investigación realizada es empírica cualitativa, utilizando una muestra no probabilística conformada por 15 profesionales de escuelas primarias públicas. Los resultados obtenidos evidencian las dificultades arraigadas en el sistema educativo en contextos socioeconómicos vulnerables. A su vez, se demuestran problemáticas asociadas como el bajo nivel de conocimientos previos, el alto nivel de ausentismo, los problemas conductuales, el difícil acceso al Sistema de Salud y la dificultad por parte de las escuelas para atenuar estas situaciones. Se encuentran factores que obstaculizan el acceso a la alfabetización en los entornos más vulnerables y condiciones facilitadoras en los sectores económicos más altos. Se exhiben algunas falencias por parte de la comunidad educativa en el manejo de situaciones conductuales complejas, por lo que se evidencia la importancia de brindar capacitaciones orientadas a dicha temática. Se expone en esta investigación una dificultad notoria de los niños de sectores vulnerables para gestionar las emociones, por lo que los profesionales de la educación deben atender las necesidades de la comunidad y brindarles herramientas afines útiles.

Palabras Clave

Alfabetización inicial. Lectura. Escritura. Conciencia fonológica. Perspectiva educativa.
Contexto socioeconómico. Vulnerabilidad.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

El propósito de este estudio es indagar sobre las condiciones de la alfabetización inicial en contextos socioeconómicos vulnerables en escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata y, a partir de ello, promover la reflexión y el análisis desde una mirada psicopedagógica, con la finalidad de desarrollar estrategias que acompañen y fortalezcan este proceso.

Respecto a la alfabetización, Lerner (2001) establece que,

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto (p. 25)

Atento a la importancia que reviste la cultura y el contexto en el proceso de alfabetización, resulta de interés para el presente trabajo, describir las apreciaciones de diversos profesionales de la educación sobre el aprendizaje de la lectura en condiciones de vulnerabilidad.

A lo largo del presente proyecto, se indagará a profesionales de escuelas primarias ubicadas en sectores socioeconómicos vulnerables de la ciudad de Mar del Plata, en referencia al proceso de alfabetización inicial. A través de entrevistas semiestructuradas, se buscará conocer las percepciones, experiencias, opiniones, de 15 profesionales de la educación en escuelas primarias de gestión estatal dentro de la ciudad de Mar del Plata sobre esta temática y su impacto.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo. Se utiliza este diseño puesto

que, el objetivo de la investigación no es llegar a generalidades sino profundizar e ir al interior de las instituciones y su funcionamiento para comprender la relación entre el contexto socioeconómico y la adquisición de la lectura y escritura. Teniendo en cuenta a Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista (2014), “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad.” (p. 16)

Asimismo, desde la presente investigación se busca conocer la realidad de distintos profesionales de la educación en referencia al tema de estudio, sobre su propia experiencia y percepción. Al respecto, Hernández Sampieri et al. (2014),

Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. (p. 9)

Planteo del Problema

La finalidad de este estudio es describir y analizar las características de la alfabetización inicial dentro de contextos socioeconómicos vulnerables, a partir de experiencias de diversos educadores de nivel primario que se desenvuelven en estos entornos. La investigación se llevará a cabo en la ciudad de Mar del Plata. El presente trabajo abordará la relación entre la adquisición de la alfabetización y el contexto socioeconómico.

Enseñar a leer y escribir es un proceso que reviste cierta complejidad. El objetivo de esta enseñanza es fomentar una comunidad lectora que recurra a diferentes textos buscando respuestas, soluciones, historias, sentidos. Se busca generar lectores activos, cuyas prácticas sean activas y vitales, donde las herramientas adquiridas sean instrumentos para generar nuevos pensamientos, interpretaciones y producciones. El sentido de la lectura y escritura es generar

ciudadanos de la cultura escrita. En el camino, este proceso se ve atravesado por distintas dificultades. Es prioritario conocer estas dificultades para poder superarlas. Conocer los problemas y enfrentarlos, resulta fundamental, ya que de ignorarlos estos persistirán en el tiempo. (Lerner, 2001)

Respecto al analfabetismo, Ferreiro (1997) sostiene,

Todas las frases que expresan preocupación acerca de la situación del analfabetismo en la región latinoamericana ya forman parte del discurso oficial de los gobiernos. Todos los diagnósticos coinciden: el analfabetismo se concentra en los cinturones de pobreza de las grandes ciudades, junto con el hacinamiento, la falta de agua potable, el trabajo ocasional y mal pagado (...)

En consecuencia, ya lo sabemos y ha sido dicho mil veces: analfabetismo y pobreza van juntos, no son fenómenos independientes; analfabetismo y marginación social van juntos, no son fenómenos independientes. (p. 176)

La pregunta que guiará este proceso de investigación será entonces: ¿Cómo describen los profesionales de la educación la alfabetización inicial en entornos socioeconómicos vulnerables?

Objetivo general

- Describir las apreciaciones de distintos profesionales de la educación respecto de las características de la alfabetización inicial en contextos socioeconómicos vulnerables en escuelas primarias en la ciudad de Mar del Plata.

Objetivos específicos

- Analizar las apreciaciones de los educadores respecto de las condiciones para el aprendizaje en entornos complejos.
- Establecer relaciones entre las condiciones identificadas por los profesionales de la educación y sus decisiones en la propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura.
- Reflexionar en relación con la necesidad de implementar intervenciones psicopedagógicas que favorezcan el proceso de alfabetización inicial.

Supuestos básicos de Investigación

Para la elaboración del presente trabajo, se parte de la base de que las apreciaciones de los entrevistados respecto de los procesos de aprendizaje de lectura y escritura en entornos vulnerables influyen en sus prácticas. A su vez, se considera el rol del psicopedagogo como aquel profesional que puede propiciar un acompañamiento que favorezca dichos procesos en contextos de vulnerabilidad.

Fundamentación

El motivo principal que impulsa esta investigación es conocer y analizar apreciaciones de distintos profesionales de la educación respecto al proceso de enseñanza de lectura y escritura en entornos vulnerables, permitiendo visibilizar ciertas realidades. Contextualizar este proceso complejo permite desarrollar estrategias para apuntar a la equidad en todos los sectores. Es esencial que en el proceso de enseñanza se pueda construir una comunidad donde “las prácticas de

lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (Lerner, 2001, pág. 26).

Ferreiro (1997) sostiene que la alfabetización es un derecho individual y un requerimiento social. Atendiendo esta necesidad social, es fundamental realizar investigaciones referentes al tema, como un aporte valioso al conocimiento. “El funcionamiento de la sociedad global requiere individuos alfabetizados; por lo tanto, los individuos pueden exigir el derecho a la alfabetización, el cual no puede plantearse como una opción individual sino como una necesidad social.” (p. 178)

La ausencia, o la interiorización parcial de los procesos de adquisición de la lectura y escritura, pueden relacionarse con múltiples factores. En contextos sociales complejos, parecería que se pone en evidencia cierta dificultad institucional para hacer efectiva la alfabetización. Para atenuar esta dificultad, resulta fundamental pensar en la escuela como una institución inclusiva.

Una de las ideas rectoras fundamentales para este trabajo es la propuesta por Meirieu (2013), quien sostiene que hay dos derechos que busca articular la escuela inclusiva: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad. El derecho a la diferencia hace referencia a que cada sujeto sea abordado según su singularidad, respetando siempre la heterogeneidad. Por su parte, el derecho a la igualdad es el derecho a que todos puedan participar en lo colectivo. Es decir, la escuela inclusiva no busca que todos los niños se amolden a la institución para ver sus resultados, ya que de esta manera se legitimaría el fracaso. A su vez, una escuela que no resguarda y protege a sus alumnos puede generar resentimiento social ya que se impone el concepto de la meritocracia, se deja entrever que socialmente se le dio la oportunidad al niño, pero no supo aprovecharla. Además, la escuela inclusiva tiene la finalidad de que todos los ciudadanos puedan acceder a cierto nivel de conocimiento que les permita ejercer la ciudadanía.

Resulta fundamental garantizar una educación de calidad para todos los sectores sociales, sin distinciones. Al respecto, Ferreiro (1997) plantea una interesante comparación entre el sistema

de educación y el sistema de salud. ¿Se puede pensar en una alfabetización rudimentaria para algunos sujetos y una alfabetización sofisticada para otros? ¿El derecho a la alfabetización se debe plantear de distinta manera según el contexto? También es importante cuestionar respecto a la posición del derecho a la alfabetización frente a otros derechos básicos. Por su parte, el derecho a la salud refiere al derecho de cada sujeto a recibir atención médica de calidad, actualizada según los avances científicos y tecnológicos. Por tal motivo, el derecho a la alfabetización debe ser concordante, no puede significar menos que eso. Más allá de la teoría, en la práctica se puede observar una atención a la salud disgregada según el sector social, especialmente en Latinoamérica. Una atención a la salud para sectores más privilegiados y otra atención, de calidad inferior, en los hospitales públicos. La tendencia educativa es muy similar. La escuela estatal se encuentra cada vez más perjudicada y desactualizada. En cambio, las escuelas privadas se multiplican, aunque no siempre el tipo de gestión garantiza la calidad de la enseñanza.

A su vez, desde nuestra profesión es fundamental el análisis constante, por ello La psicopedagogía desde sus orígenes contempló el aprendizaje como un proceso complejo, en el que se articulan distintas dimensiones. Las prácticas psicopedagógicas habilitan a acompañar la singularidad de estos procesos, a través de una mirada integral e interdisciplinaria. Esta mirada invita constantemente a pensar y otorgar nuevos sentidos que faciliten el derecho a la educación. Asimismo, los avances científicos invitan a generar nuevas visiones y perspectivas sobre el sujeto, ser complejo y singular. En tiempos en donde muchas disciplinas buscan establecer teorías inamovibles y generalidades rígidas, la psicopedagogía fomenta la repregunta y la comprensión sujeta al contexto histórico y social. Se piensa en nuevas intervenciones sobre los puntos que es necesario fortalecer, mejorar o modificar. Además de conservar lo establecido, es necesario seguir construyendo. (Biscia, James, Lanza, Mantegazza, Ortíz, Rusler, y Toledo, 2017)

Respecto a la reflexión constante desde nuestro rol, Maddonni (2017) considera que, El mundo académico hoy debe presentarse como un espacio de diálogo hacia ciertas demandas socioeducativas, entre ellas, las que garantizan el derecho de todos los niños,

adolescentes y jóvenes a escolarizarse, en particular, de los provenientes de sectores cuyos derechos –no solo los educativos– se vieron vulnerados y que se encuentran en situaciones de fragilidad permanente. (p. 103)

Por los motivos expuestos, se consideró abordar esta problemática en el presente Trabajo de Integración Final en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Estado del Arte

Para poder realizar este Trabajo de Integración Final se realiza un recorrido por distinta bibliografía y sitios web vinculados al tema en cuestión. Se destacan los más relevantes que se tomarán como aportes fundamentales en el posterior análisis de resultados:

Una de las investigaciones de interés fue publicada por la Revista Andina de Educación y realizada por Schwal (2020) en relación con las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. El objetivo del estudio fue conocer los resultados de las disposiciones educativas adoptadas por el gobierno durante la pandemia por Covid-19 y determinar si la implementación fue exitosa para todas las escuelas o si hubo diferencias entre sectores sociales. El diseño de esta investigación fue exploratorio y descriptivo, utilizando el método cualitativo. Se analizaron escuelas de la ciudad de Bahía Blanca. La muestra se conformó por maestras del nivel primario de diez instituciones del sector público y privado. La recolección de datos fue realizada a través de entrevistas, se realizó un cuestionario que indagó sobre las características de las escuelas, el nivel socioeconómico de los alumnos, la disponibilidad tecnológica y la aplicación del proyecto oficial promovido por el gobierno "Seguimos educando". Como principales resultados, el estudio refleja que una de las primeras preocupaciones de los sectores más humildes con el cierre de las escuelas estuvo relacionadas a la comida, ya que para muchos niños la escuela cubre gran parte de su alimentación. Respecto al material de estudio, muchos estudiantes no tenían acceso a la tecnología, desde las instituciones les facilitaban el material en papel, lo que obstaculizó la educación a distancia. En el sector medio y alto la mayoría de los niños contaban con acceso a la tecnología, a su vez, muchas docentes indicaron utilizar plataformas diferentes a las brindó el gobierno. Como conclusión, se considera que la pandemia replicó e intensificó la desigualdad escolar.

Sánchez, B. (2020) desarrolla un estudio sobre los factores determinantes del fracaso escolar en

contextos vulnerables. En esta investigación se buscó conocer los múltiples factores que intervienen en la repitencia y el abandono escolar, realizando un estudio de caso de jóvenes del Barrio 31, de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo. Se obtuvieron datos del “Relevamiento Sociodemográfico” (RSD). Del total de datos emergentes en el RSD, el estudio tomó como muestra a la población de jóvenes en edad de asistir al nivel secundario (de 12 a 18 años inclusive), lo que arrojó un total de 2.139 casos. Entendiendo al fracaso escolar como un fenómeno multidimensional se identificaron tres variables principales, teniendo en cuenta el contexto geográfico, el hogar y las características individuales. Los resultados del estudio confirman la multicausalidad del fracaso escolar. Respecto al género, las mujeres suelen tener menor posibilidad de repitencia, salvo cuando atraviesan un embarazo adolescente. En relación al hogar, el abandono educativo del jefe de hogar suele aumentar esta posibilidad. Asimismo, en ciertos sectores específicos del barrio se visualizan distintas probabilidades de este fenómeno, lo que define el sector socioeconómico como un determinante. A su vez, la repitencia suele ser un factor determinante en el abandono escolar. Otras posibles causas del abandono escolar son el trabajo informal, el entorno social y barrial y la falta de políticas sociales.

En el año 2021 Walker, Formichella y, Krüger realizaron una investigación sobre el derecho a la educación y las desigualdades sociales. En la misma se analizaron las oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca. En esta investigación se combinaron metodologías cuantitativas y cualitativas. Por un lado, se analizaron datos resultantes de encuestas a hogares realizados en tres barrios de la ciudad de Bahía Blanca: Stella Maris, 9 de noviembre y Cabré Moré. Se encuestó a 381 hogares habitados por 1459 personas, empleando dos cuestionarios: uno para captar información sobre los hogares y otro sobre sus miembros. Por otro lado, se realizaron entrevistas en profundidad a 14 sujetos que desarrollan tareas en instituciones relacionadas con la salud, la educación, la recreación, entre otras. Los resultados se organizaron en diversas temáticas. Se detectaron algunas situaciones de vulnerabilidad en los recursos básicos (Por ejemplo, la red de agua) y en las distancias que recorren los vecinos a diario para acudir a algunas

instituciones. A su vez, en la esfera laboral se vio reflejado el desempleo, la inestabilidad laboral y los trabajos en negro. Se observaron marcadas diferencias laborales por género, la mayoría de los varones se dedican a actividades de construcción y las mujeres empleadas a trabajo doméstico en casas particulares. Asimismo, el desempleo afecta en mayor medida al género femenino. La mayor parte de los encuestados (Cerca del 63%) carecen de cobertura médica, los problemas de salud más recurrentes se vinculan a la alimentación (Obesidad y desnutrición). Respecto a la educación, en los barrios estudiados, la mayoría (76%) de los vecinos mayores de 20 años no ha completado el nivel secundario. También se observa que en los niños, niñas y adolescentes escolarizados en los niveles primario y secundario se reportan altas tasas de inasistencia e impuntualidad, e índices significativos de repitencia. Se concluye en la necesidad de implementación de nuevas políticas públicas tendientes a reducir el impacto de las dificultades sociales para garantizar el acceso y la permanencia en la educación.

Otra de las investigaciones destacadas, fue llevada a cabo por Diez-Elola (2021) en Uruguay en referencia a las causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente. En dicho trabajo se buscó conocer las concepciones docentes frente a las causas que determinan el fracaso escolar, ya que son considerados actores fundamentales dentro del sistema educativo. Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo exploratorio, descriptivo e interpretativo. La muestra fue conformada por 13 docentes de género femenino de una escuela de contexto sociocultural vulnerable en Montevideo con indicadores de repetición, inasistencia y abandono escolar. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. Los resultados se agruparon en cuatro temáticas principales. En principio, explicaciones respecto a características innatas del niño, específicamente determinantes biológicos. Otra causa resultante de la investigación radicó sobre el contexto familiar, responsabilizando a los padres del fracaso escolar, y resaltando cuestiones referentes al concepto de meritocracia. La tercera causal plantea un cuestionamiento a la institución educativa y la posibilidad de implementar diversas intervenciones contemplando la heterogeneidad del alumnado. La cuarta explicación se

vinculó al contexto socioeconómico donde se desarrolla el alumno. La primera y segunda explicación fueron las que tuvieron mayor representatividad entre las participantes. Por lo que, la autora invita a profundizar acerca de las cuestiones que arraiga el contexto socioeconómico, pensando la problemática desde el orden social y político, evitando caer en ideas reduccionistas que atribuyen el fracaso escolar exclusivamente a cuestiones individuales.

Posteriormente, la Revista Cognosis publicó una investigación realizada por Arboleda Salazar, Merino Loor, Carvajal Flores, y Requena Vivanco (2021) en la cual abordan el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de cuatro a cinco años según edad, género y nivel socioeconómico en Ecuador. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con un diseño no experimental transversal, del tipo descriptiva. Se utilizó una muestra, no probabilística intencional, de 54 niños con desarrollo promedio del lenguaje, de una institución de gestión privada y otra estatal, del Distrito Metropolitano de Quito, divididos en dos grupos etéreos. Se aplicó un test, mediante el cual se valoró a los estudiantes y, a su vez, se realizó un cuestionario a los padres. La evaluación se realizó de manera virtual a través de Google Meet con una duración aproximada de 30 minutos. El cuestionario a los padres a través de Google Forms. El resultado que más me interesó para el presente trabajo, es que el nivel socioeconómico demostró ser favorable para los resultados de los niños pertenecientes a instituciones privadas.

Soto Muñoz y Osorio Baeza (2021) en Chile desarrollan un estudio en el cual abordan la enseñanza de la lectura en contextos de pobreza y la articulación curricular en la primera infancia. El principal objetivo que motivó esta investigación fue indagar sobre la perspectiva docente respecto a la articulación curricular y didáctica entre el nivel inicial y primario respecto a la enseñanza de la lectura en contextos socioeconómicos vulnerables. Se buscó comprender cómo se lleva a cabo esta transición y las razones que guían este proceso. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo y un diseño fenomenológico. La muestra se conformó por 23 docentes de género femenino, de las cuales 10 se desarrollaban en primer año básico y 13 en nivel inicial, de colegios municipales con alto índice de vulnerabilidad económica, en seis de las comunas

más pobladas del Área Metropolitana de Concepción, Chile. La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas realizadas de manera individual y presencial. De los resultados obtenidos se pudo establecer, por un lado, que las limitaciones económicas y educativas de las familias implican una dificultad para las docentes ya que muchas veces su labor debe ir más allá de su función docente. Respecto a la articulación entre ambos niveles, las participantes destacan una limitación por falta de tiempo. Los autores presumen que ni la transición ni la articulación se llevan a cabo según lo esperado en el contexto, por lo que se podrían ver obstaculizados los aprendizajes. Por lo que, destacan la importancia de que los docentes accedan a programas de desarrollo profesional para emplear una correcta implementación del proceso en forma conjunta entre ambos niveles.

La Revista Andina de Educación publicó un estudio realizado por Ramirez, AvedañoCasassas, y Soto de la Cruz (2022) referente a la posibilidad de que el nivel socioeconómico de los padres determine su disposición a participar en la educación de sus hijos. Para esto se llevó a cabo un análisis de estudiantes que cursan enseñanza básica en Chile. El objetivo de esta investigación fue comprobar si los diferentes niveles socioeconómicos de las familias tienen incidencia en su nivel de participación y compromiso parental. También buscó determinar si el compromiso parental es mayor o menor según el nivel de enseñanza. Se realizó un estudio descriptivo. La muestra se conformó por 678 padres, madres y apoderados mayores de 18 años residentes de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. La recolección de datos se realizó a partir de encuestas. El estudio arroja como resultado, por un lado, que los padres tienen mayor participación en el segundo ciclo que en el primero. Por otro lado, refleja que los padres de clase media son los que tienen mayor participación en la educación de sus hijos, esto puede deberse a que los padres de clase alta eligen y confían en la institución mientras que los de clase media y baja consideran fundamental su participación.

En el año 2022 la Revista Aletheia publicó un estudio realizado por Marina Ferroni Investigadora del CONICET- Instituto de Lingüística (UBA), sobre el nivel económico-social

familiar, escolar y contexto alfabetizador hogareño, y su incidencia en el proceso de alfabetización en niños de barrios vulnerados. En esta investigación se buscó indagar sobre la posible relación del nivel socioeconómico individual de niños que crecen en contextos de pobreza y el nivel socioeconómico de las escuelas a las que asisten en su proceso de alfabetización. El diseño de la investigación fue cuantitativo no experimental. La muestra se conformó por 87 niños, entre 8 y 12 años, que viven en barrios vulnerados dentro del conurbano bonaerense. La evaluación a los niños se realizó dentro de las escuelas o centros de apoyo escolar a través de una prueba de escritura de 26 palabras de dificultad fonológica y ortográfica creciente. También se administraron entrevistas semiestructuradas a los padres en referencia al contexto alfabetizador hogareño, el nivel socioeconómico individual y el nivel socioeconómico de la escuela. Dentro de los principales resultados obtenidos se señala la existencia de relaciones positivas entre bajas y moderadas entre el desempeño en la escritura y el nivel socioeconómico individual y el contexto alfabetizador hogareño. A su vez, se evidencian correlaciones negativas entre el nivel de escritura y la cantidad de personas que habitan la vivienda, el número de habitantes del hogar puede tomarse como un indicador de proximidad forzosa y vulnerabilidad. Asimismo, se destaca la correlación positiva y alta entre el nivel socioeconómico escolar y el desempeño de sus estudiantes en la escritura. Esto refleja que el nivel socioeconómico de las escuelas es un predictor fundamental en el rendimiento lector. Se concluye sobre la importancia de la calidad de las oportunidades educativas para los niños que viven en contextos de pobreza.

Otro artículo de interés para el presente trabajo, fue realizado por Diuk, Gacio, Gonzalez, y Mena (2023), referente al aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica. A través de esta investigación, se realizó un estudio cuantitativo de diseño no experimental longitudinal correlacional, cuya muestra fue integrada por 192 estudiantes entre tercer y sexto grado de la escuela primaria en contextos de pobreza, con serias dificultades de lectura y escritura. Uno de los principales objetivos fue investigar respecto al origen de las dificultades que estos niños presentaban, es decir, si estas se

atribuían a dificultades propias de cada sujeto o a la falta de oportunidades y factores ambientales. La intervención realizada fue a través del programa Dale (Derecho a Aprender a Leer y a Escribir), desarrollado por Beatriz Diuk. Cada participante trabajó de manera individual con una docente, fuera del aula, dos veces por semana durante aproximadamente 20 minutos. El grupo fue evaluado antes y después de esta intervención. De los resultados obtenidos, se diferenciaron respuestas bajas y altas a la intervención. Se concluyó que, en la mayoría de los casos, las dificultades iniciales estaban asociadas a factores ambientales y educacionales más que dificultades propias del sujeto. Una minoría evidenció un nivel muy bajo de respuesta a la intervención, quienes podrían estar afectados por un trastorno específico del aprendizaje. Los resultados también demostraron que el nivel de respuesta era diferente según el grado, cuanto más avanzado el grado, evidenciaba un porcentaje mayor de bajo nivel de respuesta. Esto permite inferir que cuanto mayor es la edad del estudiante, más se dificulta la superación de la problemática. Como conclusión, las autoras sostienen que una amplia mayoría de los niños que no aprenden a escribir lo hacen porque no encuentran en la escuela las oportunidades de aprendizaje necesarias, por lo que se requiere una adecuación en las propuestas pedagógicas.

La revista InveCom publicó una investigación realizada por Vega Gualán, Cueva Pacheco, Piña Piña, Montero Sigüencia, Montero Saiteros, y Solano Cabrera (2023) en Ecuador acerca de las estrategias para abordar los efectos de la falta de recursos en la educación. La investigación se realizó a través de un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. El principal objetivo del estudio fue analizar en profundidad los efectos de la falta de recursos en la educación y proponer estrategias efectivas para mitigarlos. Por un lado, se recolectaron datos realizando cuestionarios estructurados para recopilar información cuantitativa sobre la disponibilidad de recursos educativos en las instituciones. Por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con docentes, directores escolares, estudiantes. Como principales resultados se observó una relación significativa entre la falta de recursos y el bajo rendimiento escolar, ya que las instituciones con escasez de recursos evidenciaron resultados

inferiores en pruebas estandarizadas. Asimismo, los estudiantes de entornos socioeconómicos vulnerables fueron los más perjudicados con la falta de recursos. A su vez, la falta de recursos se asoció a la falta de motivación de los estudiantes y a la deserción escolar. Se identificaron algunas estrategias como la búsqueda de financiamiento externo o la optimización de los recursos.

Si bien el presente trabajo se centra en niños de primaria, los artículos mencionados resultaron valiosos para su elaboración, ya que es importante tener en cuenta el análisis sobre otros niveles y su evolución.

Marco Teórico

La Escuela Pública en Argentina

En el año 1884, durante el gobierno de Julio Argentino Roca, se promulgó la ley 1420 que constituye la educación primaria común, gratuita y obligatoria. Los aspectos fundamentales de esta ley fueron la obligatoriedad y gratuidad, que impulsaron que la escuela sea un medio al alcance de todos los niños y niñas. Esta época fue un momento de modernización del país donde se produjeron diversos cambios a nivel económico, político, cultural, educativo, entre otros. La figura de Domingo Faustino Sarmiento fue clave para plantear estas cuestiones. Esta legislación se vio impulsada por la idea de pensar la educación como un derecho, en ella se destacan los avances a nivel de igualdad de género para la época. Se considera una de las leyes educativas más importantes porque tuvo como eje que todos los sujetos, sean hombres, mujeres, inmigrantes, nativos, pobres o ricos, debían concurrir a la misma escuela, en iguales condiciones, para la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos. (Secretaría de Cultura, 2021)

Alrededor de los años 2003 y 2004 se atravesó un contexto social de grandes cambios y demandas que requirieron de las instituciones en busca de mayor equidad e inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes de sectores vulnerables. A partir de estos años se atravesaron cambios a nivel político. Con estas modificaciones, se refuerza la educación como impulsora de crecimiento a nivel social y económico. (Krichesky, 2011)

Respecto a las novedades de la época, Borzese, Costas y Wanger (2011) sostienen:

A partir de 2003, desde la conducción ejercida por el Ejecutivo Nacional se promovió un cambio de paradigma cultural en torno a la concepción del rol del Estado y su intervención en el ámbito social y económico, definiéndolo como elemento orientador de la economía, con fuerte intervención en políticas sociales y educativas de inclusión e integración. Este proceso político tuvo desde su comienzo una característica central de la gestión consistente

en la convocatoria e inserción durante el diseño y la aplicación de políticas públicas, de distintos espacios organizacionales con protagonismo en problemáticas sociales y educativas. (p. 99)

En el año 2006 se promulgó la Ley Nacional de Educación que actualmente se encuentra vigente. Esta ley define a la educación como un bien público, un derecho inalienable y una responsabilidad estatal, incluyendo el nivel primario y secundario. Se considera que la educación es un bien social, ya que es de todos los ciudadanos, y un bien público, ya que debe ser garantizada por el estado. (Furlotti, 2024)

Si bien la legislación educativa vigente favorece la inclusión y accesibilidad al sistema educativo, Krichesky (2011) invita a la reflexión:

Bajo estas condiciones económico-sociales y culturales, los sistemas educativos experimentaron durante estos últimos quince años importantes cambios en las políticas y legislación educativas, que favorecen una mayor democratización, en especial en lo que se refiere a mejorar la accesibilidad, permanencia y egreso de los niños y jóvenes del Sistema Educativo. Entonces, si hay mayor inclusión podemos formularnos algunas preguntas como: ¿cuáles son las caras de la inclusión? Si hay más jóvenes en la escuela, ¿en dónde están?; ¿cómo están?; ¿qué experiencias construyen en la escuela? ¿La inclusión favorece la ciudadanía o reproduce procesos de segregación social?, ¿expresa el ejercicio del derecho a la educación? (pp. 56-57)

La educación en Argentina es obligatoria en los niveles inicial, primario y secundario. Asimismo, se garantiza la gratuidad de la educación por medio de escuelas de gestión estatal. Otra de sus características es la gradualidad, este concepto se refleja en los diseños curriculares que van incrementando la complejidad de los contenidos a través de los años escolares. La educación en Argentina es laica, es decir que los diseños de las escuelas estatales del país no incluyen formación religiosa. (Secretaría de Cultura, 2021)

En relación a la obligatoriedad de la escuela, en una entrevista realizada a Furlotti (2024) responde a distintos cuestionamientos al respecto. Sostiene que la educación es un derecho básico al que no se puede renunciar. Muchas veces, las familias de las instituciones se ven atravesadas por distintas cuestiones económicas y sociales que los llevan a la intención de abandono escolar por parte de sus hijos. Frente a estas situaciones, es importante que la escuela garantice la trayectoria educativa de todos los estudiantes, pese a los escasos recursos con los que muchas veces cuentan las instituciones educativas. A su vez, la Ley de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes establece diversos derechos como estudiar y diversas prohibiciones como el trabajo infantil. En Argentina, el derecho de los niños, niñas y adolescentes conforma también una obligación, en primer lugar, para los padres y, a su vez, para el Estado, que debe garantizar la satisfacción de ese derecho.

La Alfabetización en el Nivel Primario

Sileoni (2012) define la alfabetización de la siguiente manera:

La palabra alfabetización se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos, como la atención de la salud, el trabajo decente, el ejercicio de la ciudadanía, la educación permanente.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa.

Se considera que leer y escribir son actividades complejas a nivel cognitivo, integradas por distintos procesos mentales que se presentan en forma paralela. Para el aprendizaje de estas habilidades, el niño se apoya principalmente en el docente, aunque también lo hace en otros adultos alfabetizados, como pueden ser la madre, el padre u otro referente. La alfabetización no es un proceso que se separe estrictamente en niveles o etapas, los conocimientos y habilidades se van desarrollando, aprendiendo e interiorizando en forma simultánea. Los niños van incorporando

conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito de forma sincrónica. (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri, y Plana, 2004)

Se concibe la alfabetización como un proceso, no como habilidades aisladas. En concordancia, González (2023) define:

Concebimos la alfabetización inicial como un proceso de desarrollo personal y social que impulsa el acceso, apropiación y recreación de la cultura escrita. Implica que, desde el comienzo de la escolaridad, la lengua escrita debe permitir el acceso a los saberes propios de los distintos campos del conocimiento, para conservarlos, compararlos y transmitirlos. Se trata de un proceso progresivo de apropiación de habilidades de lectura y de escritura que entraña grados crecientes de complejidad. A su vez, la alfabetización no solo se relaciona con saberes vinculados con la lengua escrita, sino que implica también el desarrollo de saberes vinculados con la producción y comprensión oral. (p. 12)

Además de la demanda cognitiva que conlleva la alfabetización, es un proceso caracterizado por asumir una gran implicancia social y cultural. La palabra escrita, es una fuente de información, un instrumento para la comunicación, una herramienta indispensable para la participación social y la construcción de subjetividades. (Lerner, 2001) Por tal motivo, es imposible aislarse del contexto para enseñar a leer y a escribir y, sobre todo, para comprender las dificultades que pudieran surgir en este camino.

La importancia del contexto en el aprendizaje se evidencia con el concepto de triada didáctica, donde se identifica un sujeto aprendiente, un objeto de aprendizaje y un docente que mediará entre ambos. El maestro presenta ese objeto y recrea situaciones sociales para generar reflexión y aprendizaje en los estudiantes. Desde este paradigma, además del recorrido de la alfabetización de los sujetos desde temprana edad, se tiene en consideración la influencia del contexto en el que se desarrolla este proceso. (Flores, Lerner, y Melgar. S., 2012)

Según el avance de las neurociencias y el enfoque cognitivo se sabe que uno de los conceptos principales para el aprendizaje de la lectura y la escritura es la conciencia fonológica, que se define como la capacidad de analizar los fonemas que integran una palabra, es decir, los sonidos que produce cada letra. Esta habilidad se va desarrollando de manera gradual. El objetivo por el cual los niños aprenden a hablar es para comunicarse, no para contar el sonido de las palabras. Por ese motivo, cuando el niño comienza a aprender a leer y escribir, debe cambiar su relación con el lenguaje para poder adquirir la conciencia fonológica, comenzando a analizar palabras que, hasta el momento, utilizaba solo con fines comunicativos. (Diuk, 2011)

Durante mucho tiempo, se creía que la alfabetización se basaba únicamente en enseñar y aprender las letras. Se consideraba que aprender las letras y cómo juntarlas, llevaría a que el niño logre crear palabras, luego oraciones y, finalmente, textos. Se ponía el foco en que las palabras eran un conjunto de letras y las oraciones un conjunto de palabras. En la actualidad, se abandonó esta idea, entendiendo que leer y escribir es mucho más que eso. Ambas tareas, implican un proceso prolongado de construcción de saberes y estrategias. El rol del lector constituye un papel activo, desde donde demuestra sus competencias a nivel lingüístico y cognitivo para darle un sentido al texto. (Kaufman, 2010)

Es importante destacar que cuando hablamos de alfabetización inicial, no hablamos solamente de enseñar a los niños las primeras letras y sus conjunciones, ya que se correría el riesgo de generar analfabetismo funcional. El aprendizaje de la lectura y escritura debe centrarse en el sentido de las prácticas, para que los niños puedan apropiarse del mismo. (Flores et al., 2012)

Muchas veces, al momento de introducir a los estudiantes al mundo escrito, alguna propuesta didáctica opta por presentar distintas frases genéricas, por ejemplo “esa osa se asa sola” para enseñar el sonido de la “S” por ejemplo. El problema es que esas frases sólo se producen en la escuela. Por ende, se corre el riesgo de que se interprete que se está enseñando algo que resulta absurdo, ya que es incomprensible, no es aplicable a la vida diaria y carece de sentido. Por ese

motivo, debemos reflexionar acerca de qué se enseña y cómo. Pretender enseñar a los niños a partir de frases sin sentido hace perder de vista que son sujetos reflexivos que piensan, viven y actúan. De esta manera, se pierde de vista el enfoque comunicativo y la noción del lenguaje como práctica social. De allí viene la importancia de tomar las oportunidades cotidianas para aprender a leer y escribir, con situaciones reales, como puede ser cantando, jugando, haciendo recetas, leyendo carteles, etc. Leer y escribir no se trata simplemente de un paso de lo oral a lo escrito. Son procesos complejos que requieren la coordinación de mucha información, no solo de las letras. El docente es el que acompaña al estudiante a apropiarse de la lengua escrita en sus usos sociales. (Ministerio de Educación de la Nación, 2021)

En el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, se contempla el lenguaje como una práctica sociocultural que se adecua a diversos contextos. Se enseña con el objetivo de brindar herramientas para el desenvolvimiento en una amplia gama de situaciones, esto demanda un conocimiento lingüístico que solo se puede aprender en la práctica. Es por ello que los conocimientos no se consideran estáticos o inamovibles. Al contrario, para incorporarlos es fundamental realizar distintas prácticas, en diferentes contextos y con objetivos variados. El propósito principal del enfoque de enseñanza de la lectura y escritura como prácticas sociales es que los estudiantes logren ser partícipes plenos de la cultura escrita en la cual están inmersos, con sus distintos usos. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018)

Al respecto, Lerner (2001), reflexiona:

Escribir es una tarea difícil para los adultos -aun para aquellos que lo hacen habitualmente-; sin embargo, se espera que los niños escriban en forma rápida y fluida... Leer es una actividad orientada por propósitos -desde buscar una información necesaria para resolver un problema práctico hasta internarse en el mundo creado por un escritor-, pero éstos suelen quedar relegados en el ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir...

La versión escolar de la lectura y la escritura parece atender contra el sentido común. ¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego fuera de la escuela? (p. 50)

Los enfoques de los diseños curriculares actuales de la jurisdicción explican que hay dos elementos básicos en la enseñanza de la lectura y la escritura: El sistema de escritura y el lenguaje escrito. Por un lado, el sistema de escritura puede definirse desde las tres preguntas que el sujeto intenta responder: ¿Cuántas letras poner? ¿Cuáles poner? ¿En qué orden ponerlas? Si bien este concepto es fundamental, es sólo una parte del proceso de alfabetización. Podemos evidenciarlo ya que, muchas veces se encuentran situaciones en las que el sujeto conoce las letras, cómo y en qué orden ponerlas, pero no puede comprender lo que dice un texto o escribirlo. Solo conocer el sistema de escritura no alcanza. El otro concepto fundamental es el lenguaje escrito. Cuando se habla de lenguaje escrito suele centrarse en los textos. Las preguntas que guían este proceso son otras: ¿Cómo queda mejor el texto? ¿Cómo pongo lo que quiero decir para que se entienda? ¿El lector lo entenderá? Es importante tener en cuenta ambos elementos cuando pensamos en alfabetización. Muchas veces, se dice que un niño no está alfabetizado ya que no conoce las letras, en estas afirmaciones solo se está poniendo el foco en uno de los elementos, el sistema de escritura. Estar alfabetizado implica la comprensión de ambos elementos, para poder hacer uso de la lengua escrita desde su uso social y participar de las prácticas habituales en una comunidad. Para ello, es fundamental ofrecer a todos los niños situaciones en las que puedan operar como lectores y productores de textos. (Ministerio de Educación de la Nación, 2021)

Respecto del aprendizaje de la lectura y escritura, el Ministerio de Educación de la Nación (2021), establece lo siguiente:

Aprender a leer y escribir es un proceso que lleva tiempo y requiere de un gran esfuerzo de parte de cada niña, niño, joven, adulta o adulto. Así como a andar en bicicleta se aprende solamente andando en bicicleta, a leer se aprende leyendo y a escribir, escribiendo; con el

acompañamiento de un educadora o educador que ayuda a reflexionar a medida que eso sucede (p. 20)

La perspectiva constructivista psicogenética define como propósito principal de este proceso la formación de los alumnos como practicantes activos de la cultura escrita. El objetivo principal de este proceso es poder ejercer las prácticas sociales de la escritura y la lectura. Desde esta perspectiva, se concibe saber leer y escribir al uso cultural del lenguaje escrito, las posibilidades comunicativas y la interpretación de textos requeridos a nivel cultural. (Castedo y Torres, 2012)

Ferreiro y Teverovsky (1979) definen diferentes etapas que atraviesan los sujetos en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. En primer lugar, la etapa primitiva, donde se reproducen características típicas de la escritura como grafismos similares a las letras, separados entre sí. En esta etapa, el sujeto aún no diferencia entre la escritura y un dibujo. Posteriormente, la etapa presilábica, donde se comienza a percibir que debe haber una cantidad mínima de grafías para escribir algo y para poder leer debe haber una diferencia entre las escrituras. Para producir escrituras en esta etapa, se suelen utilizar las letras del nombre propio. Luego, en la etapa silábica, se comienza a establecer relaciones entre cada letra y su sonido. Empiezan a notar que la escritura representa partes del habla, suelen escribir una letra por cada sílaba. El proceso de alfabetización continúa con la etapa silábico-alfabética, donde los niños comienzan a descubrir que las sílabas llevan vocales y consonantes, aunque aún omiten letras. Por último, este proceso culmina con la etapa alfabética, donde los niños llegan a comprender que cada letra corresponde a valores sonoros menores que la sílaba.

En la práctica, hay algunas dicotomías que se presentan entre el ideal del proceso de alfabetización y la realidad del día a día en las aulas. Lerner (2001) sostiene que es necesario resguardar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto que aprende. A su vez, resulta fundamental preservar la noción del sentido de la lectura y la escritura como prácticas sociales, mediante las cuales se busca que los estudiantes se apropien de ellas y se sumen a la comunidad de

lectores y escritores, para lograr ser incluidos en la ciudadanía desde la cultura escrita. A veces, en la realidad, llevar estas nociones a la práctica se dificulta. Por ello, es importante conocer esas dificultades y comprender en qué medida devienen de otras necesidades de la institución, para poder construir alternativas que apunten a la superación de las mismas.

Condiciones en el Proceso de Alfabetización de Primer Ciclo en Contextos Socioeconómicos

Complejos

Según Ferreiro (2007) el fracaso escolar inicial es el fracaso en la alfabetización. Son diversas las dificultades que pueden surgir en este proceso. Debemos tener en cuenta, que el fracaso escolar inicial no se distribuye democráticamente en el conjunto de la población. Sino que, se concentra en poblaciones marginales. Se genera una problemática entre el logro de la alfabetización en el tiempo escolar requerido y diversos factores como el estado de salud de los niños (particularmente el nivel nutricional), el nivel educativo de los padres, las condiciones generales de vida, etc. A su vez, el niño que fracasa en el inicio de la escuela primaria, carga consigo un estigma a lo largo de su permanencia en ella, como decepción individual o como resignación grupal. (Ferreiro, 2007). Es importante tener en cuenta que las distintas carencias no necesariamente constituyen el fracaso escolar. Muchos niños, pese a enfrentarse a diversas necesidades, logran un buen desempeño escolar.

En algunos niños, las necesidades que acarrea el contexto pueden traducirse en el fracaso escolar. Los bajos niveles de alfabetización alcanzan en mayor medida a niños que crecen en contextos vulnerables. Diuk (2017) intenta buscar posibles explicaciones para este fenómeno. Para analizar esta problemática, deben contemplarse distintas cuestiones. Uno de los factores más importantes es la desigualdad de acceso a la escolaridad, que se relaciona con la división en el sistema educativo y la disparidad en la distribución de los recursos entre distintas ciudades, provincias y sectores sociales. También se contempla la baja representación social de los ciudadanos que viven en contextos de vulnerabilidad. Otra cuestión destacable, es la falta de motivación y la reducción de las expectativas respecto del potencial de los niños provenientes de sectores de

pobreza, entre otros prejuicios. Otra causa podría relacionarse con la brecha entre la cultura escolar y el contexto cultural en el que crecen y se desarrollan los niños.

Pese a las dificultades que pudieran encontrarse, se debe tener en consideración que la alfabetización es un derecho esencial que introducirá al niño, niña o adolescente a su participación en la ciudadanía. Al respecto, Fonseca (2021) sostiene:

El proceso de alfabetización, entendido como la enseñanza de la lectura y la escritura es el primer paso en la conquista del derecho a educarse y a participar en la construcción democrática de una nación. Dar a un individuo o a un grupo social acceso a la lectura y a la escritura es dotarlo de medios de expresión política y de instrumentos de base necesarios para su participación en las decisiones que concierne a su existencia y a su futuro dentro de una sociedad letrada como la nuestra. (p. 101)

Pese a ser un derecho básico, Rivas, Batiuk, Composto, Mezzadra, Scasso, Veleda, y Vera A. (2007) describen dificultades para satisfacer este derecho en nuestro país. Para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, resultan fundamentales las condiciones relacionadas con la estructura social y económica del país, y del mundo. La creciente fragmentación social en nuestro país forma parte de una estructura social injusta e injustificable desde la noción de los derechos. Es probable que las segmentaciones sociales y económicas de la ciudadanía constituyan el mayor determinante de las condiciones educativas. Si bien la educación presenta cierta autonomía y resistencia ante las diversas características y obstáculos sociales, es imposible aislarlas una de la otra. Es imposible contemplar la educación sin tener en cuenta a la sociedad y sus fragmentaciones.

Rivas et al (2007) plantean que con cada crisis económica (y política) las condiciones de pobreza estructural y fragmentación se han incrementado. Esta cuestión debe contemplarse a la hora de comprender los obstáculos y dificultades en el camino de la satisfacción de la mayor parte de los derechos educativos. Muchos sucesos sociales, como el hambre, la miseria, el desempleo y la violencia, dan lugar a necesidades de asistencia inmediata y urgente. Es por eso, que muchas veces

la educación y las políticas sociales y económicas, se enfocan en dar solución a estas problemáticas que constituyen situaciones de emergencia. De esta manera, el corrimiento del proceso de aprendizaje por el de contención inminente, es una marca muy visible de los estragos económicos y sociales de la población en las últimas tres décadas de nuestro país. Por consecuencia, se ve vulnerado el derecho a la educación en condición de formación ciudadana, quedando reducida al acceso y la cobertura de necesidades tendientes a la supervivencia y al amparo.

Recursos edilicios en contextos desfavorables

Templado (2023) propone niveles en referencia a la infraestructura:

Habría distintos niveles que conforman lo que denominamos “infraestructura escolar”. Si pensamos en un abordaje de afuera hacia adentro, el primer nivel se relaciona con los edificios escolares propiamente dichos, e incluye los servicios básicos como agua, electricidad, baños, accesos a la escuela o al entorno del barrio, por citar algunos; el segundo nivel está constituido por las aulas, espacios y servicios directamente asociados a la tarea de enseñanza-aprendizaje (bibliotecas, laboratorios, internet, etc.); y por último, el tercer nivel, que vincula la calidad de los espacios de aprendizaje (luz natural, temperatura, aire libre, ruidos, configuración espacial, etc.) con las relaciones y actividades que tienen lugar en dichos espacios. (p. 21)

Asimismo, con el correr del tiempo se evidencia cada vez más la importancia de los ambientes escolares para el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. Existen múltiples factores que inciden en el bienestar de la comunidad educativa y en cada proceso de aprendizaje. (Templado, 2023)

Se observa la existencia de una relación entre la infraestructura y los logros educativos. En primera instancia, se destaca el acceso a los recursos básicos (agua, electricidad, calefacción).

Aunque también es un parámetro importante el acceso a internet, la calidad del mismo y la calidad del equipamiento escolar (Templado, 2023)

Asimismo, Dillon (2023) reflexiona sobre las diferencias existentes en nuestro país: “En Argentina el escenario es muy desigual: mientras algunas escuelas avanzaron en reformas arquitectónicas al servicio de la pedagogía, en otras siguen faltando condiciones básicas como electricidad o baños en buen estado.”

Satisfacción de las Necesidades Básicas

El proceso de alfabetización es un proceso complejo que significa una gran demanda para el estudiante. Este proceso es aún más complejo, si el sujeto está siendo víctima de otras cuestiones de fondo. Se evidencia la presencia de una situación problemática cuando el niño se ve invadido por el hambre, el frío, el sueño, o carga con los flagelos de convivir con situaciones de violencia.

Frente a deficiencias nutricionales, el cerebro puede no recibir los nutrientes necesarios para funcionar de manera correcta. Esto puede afectar la capacidad del menor para procesar información, retener conocimientos y concentrarse. La calidad del sueño y el buen descanso, organizan y asimilan los aprendizajes del día y disponen al cerebro para satisfacer nuevas demandas a nivel cognitivo. Además, el sueño resulta esencial en el fortalecimiento de la memoria. La falta de sueño puede producir somnolencia, cansancio, debilidad y problemas en la concentración.

(Marinone, 2024)

UNICEF (2024) define la pobreza alimentaria infantil como:

la incapacidad de los niños y niñas para obtener y consumir una alimentación nutritiva y variada en la primera infancia (es decir, los primeros cinco años de vida). La pobreza alimentaria infantil perjudica a todos los niños y niñas, pero es especialmente dañina en la primera infancia, cuando la ingesta insuficiente de nutrientes esenciales a través de la dieta puede causar los daños más graves para la supervivencia infantil, el crecimiento físico y el

desarrollo cognitivo. Las consecuencias pueden durar toda la vida: los niños y niñas que se ven privados de una buena nutrición en la primera infancia rinden menos en la escuela y tienen una menor capacidad para obtener ingresos en la edad adulta, por lo que tanto ellos como sus familias quedan atrapados en un ciclo de pobreza y privaciones. (p. 1)

Además de las deficiencias nutricionales, otro factor determinante en el proceso de aprendizaje se vincula a las cuestiones emocionales. Las emociones conllevan una reacción específica a nivel cerebral. Como consecuencia de las emociones negativas, se libera adrenalina y noradrenalina. (Marinone, 2024) Claramente, esta situación se acentúa si el niño vive situaciones traumáticas o violentas.

La pobreza puede considerarse un factor de riesgo psicológico. Habitualmente, la infancia se caracteriza por ser una etapa de dependencia familiar, escasas responsabilidades y predominio del juego. Sin embargo, el contexto socioeconómico donde crece un niño puede implicar diferencias en las características de la infancia. Algunos menores, en lugar de jugar deben trabajar. En algunos casos, los niños no encuentran contención en sus hogares, sino que provienen de familias fragmentadas con antecedentes de abuso, adicciones y violencia. Las condiciones adversas a las que pueden verse sometidos los niños pueden incrementar su vulnerabilidad y aumentar su fragilidad física y psicológica. Esta situación compromete el desarrollo de las infancias. Estas condiciones adversas, no siempre aseguran los efectos dañinos, pero contribuyen a los mismos. (Oros, 2009)

Es importante destacar que, si bien la pobreza marca la vida de los niños, esa marca no es indeleble. Hay mucho para hacer en referencia a los aspectos emocionales para proteger a las infancias que viven en estas situaciones. Para ello resulta fundamental fomentar las emociones positivas, esto incrementa la flexibilidad cognitiva, facilita la resolución creativa de problemas y favorece el procesamiento de la información. Estas habilidades personales fortalecen la autoestima y el desarrollo. (Oros, 2009)

Contexto alfabetizador

Antiguamente, se creía que el inicio del proceso de alfabetización se daba cuando un niño ingresaba a primer grado. Hoy contamos con distinta información que demuestra que este proceso se inicia de manera temprana, cuando los niños tienen la oportunidad de que les lean cuentos, les canten canciones, los inviten a jugar con palabras. Para muchos niños y niñas, estas actividades son cotidianas, de esta manera ingresan “sin querer” en el mundo de la lengua escrita. (Diuk, 2011)

En el aprendizaje de la lectura y la escritura, los sujetos recorren un arduo y largo camino. Ese camino es el mismo para todos, pero los puntos de partida son diferentes. Teniendo en cuenta que, al ingresar a la escuela, los niños se encuentran en distintos puntos, se debe desarrollar una respuesta pedagógica adecuada para llegar satisfactoriamente a los aprendizajes. (Borzzone et al., 2004)

En algunos entornos, el contexto alfabetizador puede encontrarse menos desarrollado. Torres y Cuter (2012) definen que el sistema de escritura es el sistema mediante el cual el lenguaje escrito se materializa. En las familias donde el lenguaje escrito forma parte del patrimonio, el niño tendrá una interacción con la lectura y la escritura mucho más temprana. Para estos niños, el ambiente que los rodea es un contexto donde el lenguaje escrito forma parte de la cotidianidad, porque hay otros sujetos que le leen cuentos, le presentan distintas herramientas para explorar y se le presentan oportunidades para “dejar marcas” con intenciones de escribir. Por lo general, en las instituciones educativas se comienza al revés, en primer lugar, se enseña el sistema de escritura, y se parte del supuesto de que una vez adquirido dicho sistema, el niño podrá operar con el lenguaje escrito. Muchas veces se considera que, manejando el sistema de escritura, adquiriendo la capacidad de leer y escribir por sí mismo, el niño puede realizar todas las ejecuciones que los lectores y escritores expertos hacemos con el lenguaje escrito. Este pensamiento no es correcto, cuando se comienza por la enseñanza del sistema de escritura, se obtiene como resultado que muchos chicos quedan excluidos del aprendizaje. De esta manera, quedarían por fuera los niños que

no hayan tenido interacciones previas con el lenguaje escrito, o que estas hayan sido muy escasas. Por ejemplo, en familias que poseen un manejo escaso del lenguaje escrito, se corre el riesgo de que lo que puedan comunicar sea ese dominio precario.

Respecto al clima educativo en el hogar, González (2023) sostiene que las oportunidades de acceso a situaciones de alfabetización temprana son desiguales. En muchos hogares la lectura y escritura están muy presentes en la vida cotidiana mientras que en otros su presencia es menor. Muchas veces se incurre en el pensamiento de culpabilizar a esas familias por obstaculizar el proceso de alfabetización de sus niños. La autora invita a reflexionar y resalta que la responsabilidad de formar lectores y escritores es de la escuela.

Estas afirmaciones nos abren nuevos interrogantes. En cuanto a nuestras/os estudiantes, ¿podemos afirmar que ellas/os y sus familias nunca han participado en situaciones de lectura y escritura?, ¿tenemos ideas de qué y para qué se lee o escribe en sus hogares, quiénes participan y qué van vivenciando y aprendiendo en esas situaciones? ¿La escuela considera y recupera esos saberes como punto de partida para nuevos aprendizajes? En cualquiera de los casos, ¿qué hacen las escuelas para contribuir con el mejoramiento del clima educativo del hogar? (González, 2023, p. 16)

Asimismo, Diuk (2017) sostiene que en los sectores medios de la sociedad la lectura y escritura son utilizadas en la diaria ya que son un medio para que los adultos puedan cumplir metas y realizar tareas. Es decir, los adultos requieren de esas habilidades para el sustento familiar. Por el contrario, en sectores económicos más bajos el sustento familiar generalmente se obtiene mediante tareas que no requieren de la lectura y la escritura. Por tal motivo, la alfabetización no desempeña un rol tan fundamental en la vida cotidiana. Es por eso que muchos niños y niñas llegan a la escuela con menos acercamientos al mundo escrito y menos conocimientos sobre el proceso de alfabetización. Por eso, la autora sostiene la importancia de planificar oportunidades organizadas para recorrer en tiempo menor el camino de la alfabetización para estos niños.

Formación Docente

El rol del docente y sus intervenciones son fundamentales en el proceso de alfabetización. Los docentes se enfrentan día a día a grandes desafíos. Los docentes de Latinoamérica se encuentran con muchos estudiantes que solo acceden al mundo de la escritura a través del sistema escolar, sin ningún tipo de estimulación previa. Por eso, para ayudar a estos niños, el docente debe contar con un conocimiento profundo sobre el proceso de alfabetización. (Diuk, 2011)

Melgar en el artículo citado (Flores et al. 2012) invita a concientizar el lugar de los docentes que afrontan las dificultades que arraiga el contexto. Es necesario, en primer lugar, empatizar con los maestros que trabajan en condiciones deficientes y que, pese a las adversidades del contexto, deben demostrar que sus estudiantes tienen las condiciones necesarias para aprender a leer y escribir. Estos docentes tienen el desafío constante de superar el fragmentarismo de muchas intervenciones y adoptar propuestas que apunten a la secuencialidad, a procesos prolongados, a extender los tiempos yendo y volviendo sobre un texto, esto implica un desafío social y cultural constante. Es por ello que resulta necesario fomentar las lecturas que permitan a los alumnos entender el principio alfabético. Esta tarea, reviste carácter de urgencia, y necesita implicancia de los niños y de los maestros. Es decir, los docentes deben asumir el lugar de didactas. Es necesario apuntar a la construcción de distintas intervenciones, que dan sostén a las políticas de inclusión.

Entonces con el objetivo de actualizar las intervenciones docentes y su abordaje, es necesaria la formación docente permanente. Lerner (2001) resalta la importancia de la actualización y capacitación en todas las profesiones, sobre todo en los maestros de América Latina en estos tiempos. Por un lado, en la enseñanza de la alfabetización hubo muchos cambios y modernizaciones, sobre los cuales muchos centros de formación de docentes de nuestra región aún no han profundizado. También se tiene en consideración, que la figura del docente se encuentra cada vez más devaluada y desvalorizada a nivel social. A su vez, el acceso a diversas herramientas e instrumentos de actualización se encuentran limitadas según la situación económica de cada

docente. Independientemente de lo referido, no se debe interpretar que todas las dificultades y problemas que se presentan en las instituciones educativas se deben a los docentes y a su formación. Resultaría erróneamente reduccionista analizar solamente el accionar docente. Es una necesidad actual replantear el funcionamiento de las instituciones en sí. Más allá de la formación docente constante, es fundamental analizar y comprender las condiciones institucionales tendientes a la mejora continua

Respecto a los diversos avances, Ferreiro (2007) invita a reflexionar sobre el rol del docente en este contexto. Los cambios tecnológicos se caracterizan por ser rápidos y vertiginosos. Estos cambios son tan rápidos y profundos que se suele dificultar su asimilación. Frente a esta problemática, la respuesta de las instituciones no siempre es asertiva, por lo que la autora sostiene:

Y mientras tanto... las maestras y los maestros preguntan si este manual para aprender a leer es mejor que este otro; preguntan qué hacen con los niños zurdos; piden permiso para seguir usando papel cuadriculado y para seguir haciendo planas. Estoy hablando de algo serio: estoy hablando de tiempos de incertidumbre con nuevas tecnologías que afectan de manera muy directa una de las tareas más básicas de la educación básica: la alfabetización. Estoy hablando de la rapidez de los cambios tecnológicos versus la lentitud de los cambios educativos (p. 311)

Muchas veces, la postura que adoptan los docentes y las instituciones es que son los factores externos a la escuela quienes determinan el fracaso escolar. Es por estos motivos que resulta fundamental la formación docente constante, para dotarlo de herramientas que le permitan sortear los obstáculos que el contexto trae consigo. (Ferreiro, 2007)

Intervenciones Psicopedagógicas para la Alfabetización en Contextos Socioeconómicos

Vulnerables

La intervención psicopedagógica dentro de las instituciones educativas tiene la finalidad de garantizar la satisfacción del derecho básico de la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. Los ámbitos de educación formal, o instituciones escolares, son organizaciones que plantean como misión una intervención formativa, con la finalidad última de facilitar el desarrollo personal y social con la acción de educar a los sujetos. Esta función, se ve atravesada permanentemente por transformaciones culturales, políticas y sociales propias del devenir de la sociedad, y esto genera tensión. Como producto, muchas instituciones no logran, o les resulta complejo, cumplir su misión. (Moyetta y Jakob, 2018)

Al hablar de la escuela, debemos hablar de las trayectorias escolares, que hacen referencia a las distintas formas de transitar la experiencia escolar. Este concepto, no implica obligatoriamente recorridos lineales a través del sistema educativo. La linealidad se asocia con lo “normal”, que supone el preconcepto de que existe un camino determinado independientemente del sujeto que lo camine. En esta idea de linealidad, las rectas parecieran ubicar un lugar privilegiado, donde las curvas, frenos o desvíos se conciben como déficits en los sujetos. La idea de que hay una sola forma de atravesar el camino dificulta la tarea de los niños, los padres y los docentes. De allí la importancia de las trayectorias educativas integrales, que consideran a los niños sujetos de derechos y en pos de la satisfacción de los derechos, se aspira a romper con la idea de la linealidad. (Favella, 2018). Por ende, se puede afirmar que la alfabetización también es un proceso que puede atravesarse de distintas maneras. Existen muchos factores que determinan cómo será el camino del aprendizaje, entre ellos el contexto. El rol del psicopedagogo ante esta situación es acompañar todos los caminos, con sus particularidades, sin tender a la linealidad del recorrido a transitar.

Al respecto, Terigi (2018) invita a la reflexión:

Si nosotros reconocemos que no todos aprendemos lo mismo en el mismo tiempo, que eso es una condición humana, no un defecto de alguien sino parte de nuestra humanidad... si además somos capaces de sostener que, para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos no tienen por qué ser los mismo para todos, y si además nos proponemos superar la repitencia como única forma histórica de agrupamiento, asumimos un problema interesante. Ya no se trata solo de cómo cambiamos las condiciones estructurales (hay que hacerlo, pero es otro asunto), y mucho menos de cómo hacemos para que lleguen a la escuela únicamente los sujetos que reúnen los atributos que la escuela espera: entramos de lleno en la revisión de las condiciones pedagógicas de la escolarización. (p. 94)

El aporte de los psicopedagogos a las instituciones educativas es acompañar los cambios indispensables para que la escuela pueda recibir a todos y promover la construcción de aprendizajes valiosos. Para ello, es fundamental tener en consideración las diferencias individuales, la singularidad de cada sujeto y escapar constantemente a la lógica homogeneizante y normalizadora del contexto escolar. Se debe respetar y fomentar la diversidad, logrando aulas heterogéneas que enriquezcan el proceso de aprendizaje de todos los niños y, a su vez, de los docentes. En definitiva, contribuir para fortalecer los puntos de encuentro entre docentes y alumnos a través de transformaciones que permitan la posibilidad de adoptar otras posiciones, otros formatos escolares, otras condiciones sobre las cuales fundar los procesos de aprendizaje y enseñanza. (Moyetta y Jakob, 2018)

Es por eso, que ante las problemáticas que arraiga el contexto, se debe contribuir con intervenciones psicopedagógicas tendientes a la no vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Al respecto, Moyetta y Jakob (2018), reflexionan:

para pensar en el lugar del psicopedagogo como profesional que aporta a la configuración de prácticas educativas que se despliegan en organizaciones habitadas por sujetos naturalmente instalados en el lugar de la carencia, el de la falta, el de la dificultad; lugares

producidos por formas alienantes de vinculación con el conocimiento. Interpeladas por el desafío de correrse de prácticas que reproducen diferencias sociales en la cotidianidad de la vida organizacional y que reeditan aquellas formas escolares para lograr aquello que el mandato moderno nos ha dejado: garantizar la adaptación de los sujetos a lo instituido, el ajuste a unas formas de escolarización hegemónicamente validadas. ¿Hacia dónde correrse? Hacia prácticas que nos permitan encontrarnos con los otros (niños y adultos), reconocer sus saberes, re-situarlos, ponerlos en relación. (p. 208)

Desde el rol psicopedagógico se recorre un camino complejo con el objetivo de construir alternativas a las posiciones habituales que cargan de estigmas a algunos alumnos definiéndolos como sujetos problemas. Esta mirada, muchas veces es adoptada erróneamente por los docentes. En muchas oportunidades se le plantea al psicopedagogo que un niño en particular “complica” la clase, como si fuera un obstáculo. Se debe prestar especial atención para evitar definir o rotular a los niños, ya que podrían cargar con un estigma que se perpetúe a lo largo de los años. Los niños, al igual que el resto de personas, tienen etapas de su vida que revisten mayor o menor complejidad. Eso no los define. Así como un adulto que está atravesando un duelo no es un sujeto “triste” sino que está triste, un niño que atraviesa un momento específico no debe ser catalogado como un sujeto problemático, sino que hay que analizar los problemas que se están presentando y desarrollar estrategias para ayudarlo. Por tal motivo, se busca una interpretación del aprendizaje en la escuela que va más allá de la individualidad del niño. Para ello, es importante cuestionar las ideas instauradas, dejar de ubicar al niño en el centro del problema y permitir la reflexión sobre otras dimensiones que intervienen en las situaciones problemáticas. Es decir, no hay un niño con problemas, sino que hay problemas con un alumno. Se debe interrogar a la escuela sobre cómo enseñar y replantear las preguntas frecuentes sobre qué hacer “con” niños problemáticos, para pensar que hacer “por” esos niños con los que tenemos problemas.

Para que las instituciones educativas se transformen, es necesario dejar de ver al alumno como una receta, a la cual “le falta” o “le sobra”. A la institución sí puede faltarle o sobrarle y para ello, desde el rol psicopedagógico, se busca analizar y subsanar esas falencias de la organización. Pero al niño no le falta ni le sobra, tienen distintas demandas que los adultos debemos estar a la altura de satisfacer. Desde distintas investigaciones se busca conocer posibles causas vinculadas a problemas escolares, pero eso está lejos de justificarlas. Que el contexto pueda interferir negativamente, no quiere decir que deba hacerlo. Se debe evitar incurrir en prejuicios generalizando que todos los niños de contextos vulnerables están condenados al fracaso escolar. (Vinocur, 2018)

En relación con el fracaso escolar, Baquero (1996) propone el concepto de educabilidad, ligándolo específicamente con las prácticas educativas y no con el individuo en sí. Por ello, toma preponderancia el intercambio entre el sujeto y las propuestas pedagógicas impulsadas desde la institución educativa. El aprendizaje no se encuentra ligado a las capacidades inherentes del estudiante, sino que surge y se forma a partir del contexto y las oportunidades que se le presentan. Los problemas de aprendizaje no se individualizan en el sujeto ni sus dificultades o carencias, sino que se deben establecer las condiciones de educabilidad. Para ello, se debe poner foco en la calidad de las propuestas pedagógicas y no en el déficit individual, observando el día a día en las aulas y analizando las cuestiones implicadas en el aprendizaje. A su vez, se debe aceptar y apreciar la heterogeneidad del grupo para elaborar propuestas enriquecedoras, no tendientes a la homogeneización de los individuos. Se debe tener en consideración que el éxito o fracaso escolar están relacionados a las estrategias y acciones pedagógicas, no siendo total responsabilidad del alumno. Es fundamental la creación de un ambiente educativo para generar entornos de aprendizaje activos y transformadores.

Método

Diseño

La investigación será de enfoque empírico cualitativo. A través de este enfoque se podrá acceder a las miradas, experiencias, opiniones y significados de cada uno de los participantes a partir de la concepción de la alfabetización en contextos vulnerables, específicamente en escuelas primarias públicas de la ciudad de Mar del Plata. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que en este enfoque se recopilan datos de forma no predeterminada, y se interpretan, extrayéndose un sentido según el significado que le da el participante y su contexto (pp. 8-10).

El diseño que se empleará será, no experimental y descriptivo, el cual permite conocer la funcionalidad, descripción y análisis detallado de las unidades de análisis. La investigación es no experimental ya que no se manipulan ninguna de las variables, sino que se analizan en su estado natural. Y, a su vez, es descriptivo ya que el objetivo de la investigación es recabar información para describir situaciones, opiniones, perspectivas, desde el punto de vista de sus actores. (Hernández Sampieri et al., 2014, págs. 12, 152)

Participantes

La muestra es de tipo no probabilística. La misma se conforma por 15 profesionales de la educación de nivel primario de género femenino, de escuelas primarias públicas, teniendo como criterio de inclusión el desarrollo de sus prácticas educativas en primer ciclo y cuya tarea principal sea la alfabetización inicial dentro de instituciones educativas cuyo alumnado viva en contextos socioeconómicos vulnerables. Dentro de la muestra se incluyeron doce docentes, una directora y dos psicopedagogas. El criterio de exclusión utilizado es que no serán incluidos en el estudio aquellas personas que no cumplan con los criterios de inclusión antes mencionados.

Respecto a la muestra, Hernández Sampieri et al. (2014) sostienen que,

en los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. (p. 384)

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearán entrevistas semiestructuradas, en donde el entrevistador podrá introducir preguntas adicionales para profundizar conceptos u obtener información más precisa. Las entrevistas incluirán preguntas de opinión y conocimiento a los participantes involucrados. Siguiendo lo establecido por Hernández Sampieri et al. (2014) “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.” (p. 403)

Al finalizar, la recopilación de datos se permitirá recabar información de acuerdo con la problemática central y al objetivo del estudio planteado. Hernández Sampieri et al. (2014) al respecto manifiestan que la recolección de datos en investigaciones cualitativas debe ocurrir en el contexto cotidiano de los participantes y que, a través de diversos instrumentos, se deberá llegar a los conceptos, percepciones y opiniones que pudieran tener los sujetos. (p. 397)

Procedimiento

Se solicitará el correspondiente Consentimiento Informado, para llevar a cabo la investigación. En cuanto al proceso de recolección de datos se realizará a través de encuentros pactados mediante las vías de comunicación que dispondrá cada participante. Será empleada la técnica de análisis cualitativo de categorización de datos, en donde las conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador, se organizan para visualizar los resultados y/o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación. Hernández

Sampieri (2014) consideran que de esta técnica de análisis de datos surgirán interrogantes, hipótesis e ideas en torno a la problemática central de la investigación.

Consentimiento Informado

Al momento de la entrevista se informa al participante cuál es su finalidad, el carácter confidencial de sus respuestas y el resguardo de su privacidad. Se le explica que la participación es voluntaria y que puede retirarse de la investigación cuando lo desee. Además, se solicita acuerdo para la grabación de la misma. Además, se realiza la lectura y la firma del consentimiento informado para participar en el presente trabajo de investigación. (Hernández Sampieri et al., 2014). Del total de entrevistadas, tres firmaron el Consentimiento Informado en el formato anterior, ya que fueron realizadas con anterioridad a la actualización.

Los consentimientos firmados por las participantes se encuentran accediendo al siguiente link: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1A-UceYKMDmSf1m3_cwUhDNvIOm2XS4-7

Resultados

A lo largo del presente apartado se exponen los resultados obtenidos de las respuestas de las entrevistas. El instrumento de recolección de datos se aplicó a dos psicopedagogas, una directora y 12 docentes, que se desarrollan en escuelas primarias públicas en contextos socioeconómicos vulnerables dentro de la ciudad de Mar del Plata.

En primera instancia, se consultó a las entrevistadas sobre su nivel de formación. La mayoría se recibió de Profesorado de Nivel Primario y algunas indicaron poseer títulos y especializaciones adicionales como Profesorado de Nivel Inicial, especialización en Educación de Adultos, especialización en Trastornos del Desarrollo. A su vez, de las psicopedagogas entrevistadas, una indicó ser Lic. en Psicopedagogía y otra Tec. Superior en Psicopedagogía.

Por otro lado, se indagó respecto a la realización de capacitaciones específicas sobre alfabetización. La mayoría de entrevistadas participó de diversas capacitaciones docentes desarrolladas desde la provincia, centradas en la alfabetización. La Docente 3 indicó también haber realizado capacitaciones pagas dentro del sector privado. La Docente 4 informó que recientemente había concurrido a un congreso con diversas maestras de primer y segundo grado y le pareció muy positivo. Por su parte, la Docente 8, recibida en el año 2019, indicó haber realizado capacitaciones específicas sobre alfabetización ya que considera que la formación de la carrera no es suficiente para afrontar situaciones que se presentan a diario en el aula.

Se ha registrado que la antigüedad en escuelas de las entrevistadas es muy variada, los resultados arrojan un rango de inicio desde el 1990 hasta el 2023. Es decir, algunas de las entrevistadas tienen muchos años de ejercicio mientras otras están en sus comienzos. La totalidad de entrevistadas ejerce en el sector público, la mayoría en escuelas de gestión provincial. Además, nueve de las entrevistadas tuvieron experiencias anteriores en el sector privado.

Para una mejor organización de la entrevista, se enfocaron las preguntas sobre el grado actual de cada participante, pudiendo aportar experiencias anteriores. Al momento de la entrevista, nueve de las participantes desarrollaban su tarea en escuelas de Jornada Completa. Respecto al grado, seis de las docentes se desarrollaban en primero, una en segundo, cuatro en tercero y una en cuarto. En promedio, los grupos estaban conformados por 24 estudiantes aproximadamente. En particular, la Docente 11 estaba en un tercer grado integrado por 18 alumnos de los cuales asistían regularmente la mitad, según señaló. La Docente 7 también subrayó una asistencia irregular, ya que estaba en un primer grado integrado por 23 alumnos, de los cuales solía haber presentes entre 10 y 12.

También se indagó respecto a los Equipos de Orientación de las instituciones. En la totalidad de escuelas hay Equipo, integrado por Orientadora del Aprendizaje, Orientadora Educacional y Orientadora Social. Las profesiones de las integrantes de los equipos son diversas. Por un lado, las tareas de Orientadora Social son desarrolladas por una asistente social. Por otro lado, psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, según cada institución. La Docente 1 y la Docente 6 señalaron que muchas veces las cuestiones pedagógicas del Equipo se ven desbordadas por resolver situaciones habituales del día a día escolar, como peleas entre los niños, etc. Si bien la mayoría destacó la labor del equipo, indicando sus limitaciones, la Docente 9 señaló que, en su caso, el equipo es muy poco presente. La directora destacó que tienen muchos proyectos en curso con el equipo y que su trabajo es fundamental. Aunque, subrayó una gran problemática debido a que la escuela, al ser de jornada completa, tiene una extensión de 8 horas, pero el equipo tiene un horario de 4 horas, por lo que sería fundamental que también tengan esta extensión horaria.

Se observaron distintas percepciones entre los entrevistados en relación con el nivel de conocimientos previos de los estudiantes respecto del sistema de escritura. Por su parte, la Docente 1 detalló que si bien muchos niños escriben el nombre propio, se encontró con un 20% que se encuentran completamente desorientados. A su vez, destacó problemas de motricidad, niñas que

aún no tenían control de esfínteres y se orinaban en clase, estudiantes con problemas en el habla y alumnos muy inquietos que deambulan por el salón, la entrevistada lo comparó con una actitud que suele presentarse en sala de 4. Otras docentes subrayaron los problemas de motricidad fina, como la dificultad en el uso de la tijera, y el bajo nivel de conocimientos previos. La Docente 4 también aportó que este año muy pocos sabían escribir autónomamente el nombre, teniendo que apoyarse en un portador hasta mitad de año. Por otro lado, la Docente 10 detalló que, de treinta estudiantes, solo 7 entraron al Nivel Primario sabiendo escribir su nombre. Varias participantes destacan la baja asistencia a clase de alumnos durante el Nivel Inicial, que luego se replica en el Nivel Primario, la directora indica que reciben solo un 30% del total de chicos ingresantes que han presentado asistencia regular al jardín.

Se consultó a las profesionales respecto al método desde el que se posicionan para desarrollar sus estrategias de alfabetización inicial y cuáles son las principales herramientas de este. La totalidad de profesionales indicó desarrollar sus estrategias desde el enfoque establecido en el Diseño Curricular, con algunas excepciones. Se trata de la perspectiva constructivista, en la cual se tiene como objetivo primordial la formación de participantes activos de la cultura escrita, que puedan ser capaces de ejercer las prácticas sociales de la lectura y la escritura pudiendo comunicarse e interpretar textos demandados a nivel sociocultural (Castedo y Torres, 2012). La generalidad de las entrevistadas coincidió en la importancia del ambiente alfabetizador destacando los portadores áulicos, las carteleras, el abecedario, los recursos audiovisuales, las listas de palabras seguras o referentes, la biblioteca, los distintos tipos textuales, etc. Se enfatizó considerablemente en la importancia de comenzar trabajando con el nombre propio. Dentro de las estrategias, también se subrayó la lectura y escritura entre todos y el dictado al docente. La Docente 9 destacó que es fundamental desarrollar los portadores en conjunto con los alumnos. Al respecto, la Docente 8 expresó:

Los recursos económicos y sociales y, también las organizaciones familiares, derivan en que nuestros estudiantes cada vez vengan con menos conocimientos al nivel primario. Entonces, te encontras con niños que reconocen letras y números y niños que no; como también niños que saben escribir su nombre y otros que no. Entonces necesitas tener muchos portadores como abecedarios, grillas de palabras seguras, etc. Necesitas si o si generar ese ambiente alfabetizador, porque si no es muy difícil que ellos logren no solo la escritura autónoma sino la lectura autónoma.

Respecto al enfoque, la Docente 1 indicó que a veces no llegan a abordar todos los contenidos propuestos dentro del Diseño. Otras tres docentes, expresaron que, si bien el enfoque establece que no deben centrarse en la enseñanza de vocales, en la práctica suele funcionarles y sin ese contenido les resulta imposible avanzar. Respecto al enfoque, La Docente 11 sostuvo:

A veces pareciera que el nene por simbiosis, porque está lleno de cosas, de letras y de números, va a aprender solo. ¿Uno leyendo el diseño dice "bueno, y cómo?". (...) Cuesta un montón, (...) uno termina usando estrategias que no están acordes al diseño. Todo lo fonológico (que para el enfoque del DC es mala palabra), a los chicos les sirve mucho. Como estrategia última lo terminas usando. En la residencia, nuestros profesores nos decían "Hagan lo que les funcione, no importa qué". Está buenísimo el enfoque (Marco teórico desde donde se fundamenta el diseño curricular de PBA) pero tendría que haber un mix con cosas que ya nos han servido antes. Me parece que tiene mucho sentido el nuevo enfoque pero en medio deberíamos usar algunas otras estrategias porque evidentemente funcionan.

Como estrategias alternativas, otra docente indicó que suele trabajar módulos orientados a los niños que presentan dificultades, ordenando las actividades de menor a mayor complejidad. La Docente 2 expresó la importancia de trabajar el texto por fragmentos. Asimismo, la directora sostuvo que le resultan fundamentales la jornada extendida (Es una política implementada en la provincia de Buenos Aires que amplía el tiempo diario de clases en escuelas primarias estatales con

el objetivo de afianzar el aprendizaje en áreas claves como lengua, matemática o ciencias) y la quinta hora (Es otra política educativa que amplía la jornada escolar en las escuelas primarias estatales adicionando 1 hora diaria y totalizando veinticinco horas semanales con el objetivo de fortalecer el aprendizaje), ya que considera que la jornada simple no alcanza. A su vez, indicó que una estrategia fundamental utilizada en la escuela son los grupos flexibles (Representan una estrategia pedagógica implementada en las escuelas primarias estatales de la provincia de Buenos Aires, que constan en agrupamientos temporales de estudiantes agrupados según sus necesidades de aprendizaje. Tiene como objetivo de fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes, respetar los tiempos de cada individuo y adaptar la enseñanza a cada ritmo), llevados por el Equipo de Orientación, donde se ajusta el contenido para que todos puedan abordarlo. La psicopedagoga 2 también destacó este aspecto y detalló que son grupos conformados por aproximadamente 10 estudiantes.

Por su parte, la Docente 4 indicó que le sirve mucho que los estudiantes pasen al pizarrón, aunque detalló que en su grupo funciona porque no es un grupo grande. Señaló que realiza esta tarea buscando desdramatizarla, fomentando que los estudiantes se animen y que no sea una situación humillante para ellos. Aunque, en el congreso al que asistió les sugirieron no utilizar esa técnica para evitar inhibir a los alumnos. También subrayó la importancia de estar al lado del alumno, acercarse, sentarse con él, ir banco por banco, que el niño marque por donde va leyendo. Concluyó que lo fundamental es estar y que los niños vean que el docente está y que le interesa que salga adelante. Agregó que es elemental el compromiso, ya que los niños se contagian. Opinó que es esencial no faltar, tener buena comunicación con la familia y tener compromiso.

A las profesionales que tuvieron experiencia en el sector privado, se les consultó si encuentran diferencias en el aprendizaje y en el fracaso o logros escolares. En principio, la respuesta fue afirmativa. Por su parte, la Docente 6 expresó que antes no veía tanta diferencia, pero que la misma se fue acrecentando en el último tiempo. Por un lado, opinó que en la gestión privada suele haber más presión para los estudiantes y para los padres, por ejemplo, hay casos en los que recurren

a maestras particulares para alcanzar los contenidos. Por otro lado, consideró que en la educación pública se baja el nivel para todo el grupo. La entrevistada ejemplificó que, al ingresar a la institución, en el mes de septiembre, realizó una división mental del grupo en tres subgrupos, y debe adaptar sus actividades según el nivel de conocimientos alcanzado por cada niño, algo que considera fundamental y evidente pero que no todos hacen. Detalló que el nivel de conocimiento de los estudiantes en la educación pública es muy diverso por lo que es necesario realizar material adaptado y suele perderse la explicación para el grupo completo. Indicó que algunos docentes intentan bajar el nivel general para que no sea tan diferente lo que hay que enseñar. A su vez, comentó que en la escuela privada se suele alcanzar un nivel de conocimientos similar en el grupo, por lo que se pueden desarrollar actividades más generales sin necesidad de adaptaciones. Y, también, profundizó en los problemas que suelen encontrarse en ambas gestiones: "En las escuelas privadas no encuentras chicos que no coman, encuentras chicos que tienen muchas dificultades con la frustración, por ejemplo. Te ves con el problema emocional desde otro lado"

Dos participantes, coincidieron que la escuela privada suele ser más selectiva, y en la educación pública hay mucha diversidad. Enfatizaron las diferencias en la matrícula y la comunidad que se atiende, haciendo hincapié en que la educación privada tiende a ser más excluyente. Una de las participantes detalló que la primera exclusión que se da en las escuelas privadas es el poder adquisitivo, ya que solo pueden acceder a ella los que pueden abonar su matrícula. A su vez, ambas coincidieron en que la escuela privada suele ser más selectiva. Por su parte, la Psicopedagoga 1, relacionó las diferencias con la familia, lo que los chicos reciben en sus casas, los primeros aprendizajes, la estimulación, la estimulación temprana, el acceso a la información, a los libros, a los materiales de calidad. Considera que la diferencia se presenta más dependiendo el barrio, si es céntrico o periférico, que según el tipo de gestión, es decir, si es privada o pública.

La Docente 7 trabajó muchos años en ambas gestiones. Refirió que en un momento estaba en paralelo en primer grado de una escuela privada (Instituto XXXX) y en sexto en una escuela

pública céntrica (Escuela N° X). Relató que cuando les mostraba a sus compañeras de la escuela pública los cuadernos de sus alumnos de primero, parecía que iban a secundaria, ya que trabajaban un montón en escrituras espontáneas y producciones complejas. En la escuela que se desarrolla actualmente, destacó ser consciente de las características edilicias de las viviendas de sus alumnos, ejemplificó que son casas que se llueven o donde entra el frío. También destacó la situación laboral de los padres, muchos trabajando en negro, no alfabetizados, por lo que considera que su prioridad no está en el aprendizaje. Respecto a los materiales, comparó que "En la escuela privada pedís un papelito blanco y te traen tres", en su escuela actual indicó que los chicos no tienen lápices negros, los padres no revisan los cuadernos. Comentó que una escuela les donó lápices y cuadernos para cada nene, y optó por dejar los materiales en la escuela con el nombre de cada alumno ya que en las casas se deterioran o pierden rápido.

A su vez, se indagó respecto al porcentaje de alfabetización alcanzado al finalizar cada grado. Se obtuvieron respuestas variadas. En promedio de las entrevistas arroja que el 53% se encuentra alfabetizado al finalizar el primer grado, aunque el rango de las respuestas individuales varió desde un 20% hasta un 90%. En segundo grado, en promedio, se alfabetiza un 62% del alumnado y al finalizar tercer grado un 98%. La docente 3 aportó que, según su experiencia de veinte años dentro de la escuela, al finalizar tercero los alumnos deben saber leer y escribir para pasar de grado. Basa su afirmación en que, por lo general, al llegar a tercero ya se utilizaron muchas estrategias como la concurrencia a grupos flexibles y, una vez agotadas estas instancias, suele ser necesario que el alumno repita. El nivel de repitencia aproximado en su escuela del 30%. Por su parte, las Docentes 4 y 12 coincidieron en que antes el porcentaje de alfabetización era mayor. La Docente 7 señaló que solamente el 30% de su alumnado termina alfabetizado al finalizar primer grado y agregó "Quieren que en primero se aprenda a leer y escribir. Yo eso lo hacía en el privado, acá no puedo, porque además hay un alto nivel de ausentismo.". La Docente 10, de tercer grado, indicó que al finalizar el año todos salen alfabetizados y destacó su alto nivel de compromiso, sosteniendo que es fundamental, ya que, debe hacer tareas adicionales con los chicos que están en etapa pre silábica. La

Docente 11, de tercero, indicó que al inicio del ciclo lectivo recibió un 75% de estudiantes alfabetizados convencionalmente, que incluso están en cuestiones más avanzadas como la acentuación. Los casos restantes no alfabetizados presentan situaciones variadas, por ejemplo, un niño aún no reconoce las letras. Destacó la necesidad de diagnóstico para muchos casos. La Docente 8, de primer grado, expresó que "Depende mucho del punto de partida. Nosotros evaluamos procesos, no resultados.". Detalló que al inicio del año recibió 25 alumnos, de los cuales ninguno estaba en etapa alfabético ni silábico-alfabético. Había tres alumnos silábicos, tres que estaban en etapa primitiva de la escritura y el resto pre silábicos. Al finalizar el ciclo se avanzó a cinco alfabéticos, cinco silábico-alfabéticos y el resto silábicos.

Por otra parte, se consultó a las participantes respecto a los principales obstáculos que suelen presentarse en el proceso de alfabetización. La Docente 1 señaló que lo más difícil es llegar a la etapa silábica, ya que una vez que se hace el primer avance se agiliza la enseñanza. Coincidió con la Docente 8 en el bajo nivel de conocimientos previos sobre el sistema de escritura con el que los chicos llegan a primer grado.

Otro de los obstáculos principales destacados por numerosas participantes es la dificultad para respetar los límites, sentarse, escuchar al otro, prestar atención. La Docente 4 puntualizó que considera que los problemas atencionales se relacionan con el uso del celular, que lleva a los niños a distraerse mucho y cuesta que enfoquen su atención. Realizó la consulta a las familias en una reunión de padres y muchos sostuvieron que les dan el celular a diario. Se les consultó cómo afrontaban esta problemática, e indicaron que dedican mucho tiempo inicial a establecer las pautas del aula y del grupo.

Por otro lado, algunas docentes señalaron la falta de diagnóstico y tratamiento. Las Docentes 3 y 8 destacaron el poco vocabulario de los niños, ya que hay muchos chicos a los que las familias no les hablan y llegan a la escuela con un lenguaje muy escueto. Recalaron que cada vez se presentan más chicos con problemas en el lenguaje y con problemas visuales.

Otro obstáculo identificado por la mayoría de los participantes es la falta de acompañamiento en la familia. La docente 10 ejemplificó que, al darles una actividad sencilla para hacer en la casa, la mayoría no la hace. Se consultó de dónde consideran que puede nacer esta problemática, la mayoría indicó que puede venir de la comunidad, la falta de familias constituidas y la falta de recursos. La docente 10 expresó: “Si se les está lloviendo la casa, no se van a poner a leer un libro.”

Respecto a la participación familiar, La directora compartió una reflexión: “Tenemos padres que no fueron hijos, no fueron cuidados como hijos. Entonces, como no fueron hijos ahora es muy difícil construir el rol de padres”

Tanto la Docente 11 como la Psicopedagoga 1, coincidieron en problemáticas asociadas al modelo de enseñanza. La Psicopedagoga 1 puntualizó que no se tienen en cuenta otras formas de enseñanza, ya que si bien el diseño curricular es prescriptivo, esto no quiere decir que no exista una variedad de propuestas. Sostuvo que hay que diversificar la propuesta y no tener miedo. Refirió a cuestiones fonéticas en la enseñanza de la lectura y escritura:

Muchas docentes tiene ese miedo de que “Si le alargó la A... Va a venir la inspectora...” ¿Y qué te va a hacer la inspectora? Estamos siempre... Los docentes en general, (...) parece que siempre nos están mirando y no nos damos lugar a tener confianza y decir “Nosotros también somos profesionales y estamos haciendo esto por algo, con un fundamento”

La mayoría de las entrevistadas, coincidieron en la problemática del alto nivel de ausentismo. La docente 2 puntualizó que: “las inasistencias reiteradas se asocian principalmente a la vulnerabilidad de la familia en cuanto a lo social.” Indicó que hay muchas familias alejadas de la escuela, muchas otras que no trabajan, y por no levantarse no llevan a los chicos a la escuela. Destacó que percibe poca preocupación de las familias hacia sus hijos. La docente 6 indicó que el tercer trimestre se conformó por 59 días hábiles y hay niños que registraron 30 faltas. Mostró su preocupación: “Yo puedo hacerles módulos, puedo ayudarlos, llevarles material, sentarme con ellos,

pero si no van a la escuela y se habla con los padres de la importancia de que asistan a clase, no". Indicó que hay mucha falta de rutina y familias que se levantan tarde. Destacó que esta problemática se acentúa con la lluvia, y se agrupan a los alumnos de la escuela en un mismo salón ya que son muy pocos. A su vez, la Docente 10 indicó que: "así como es fundamental la asistencia de los chicos, también lo es la continuidad de la docente". Se indagó sobre como enfrentaban esta problemática e indicaron que desde la escuela se realizan diversas llamadas salientes a las familias, tanto desde el Equipo de Orientación o directamente las maestras. La mayoría de las participantes destacó que suelen tener buena respuesta al realizar llamados, por lo que es una herramienta que aplican de forma recurrente. La Docente 2 expresó: "Ante dos inasistencias seguidas lo llama la asistente social o, si no está, llamamos nosotros". A su vez, la docente 11, comentó que realizan un contacto muy insistente por lo que suelen tener resultados positivos, ante inasistencias primero llama la docente de la mañana, si no tiene respuesta vuelve a llamar el docente de la tarde y finalmente, se los contacta vía WhatsApp. Indicó que esto tiene muy buenos resultados porque se transmite a las familias la preocupación ante la no concurrencia de sus hijos. A su vez, llevan un registro de los motivos de inasistencia aludidos por las familias y, ante reiteradas inasistencias, se traslada el caso al equipo para que pueda concurrir a las casas de manera presencial.

Por otra parte, la Docente 4 identificó como obstáculo la falta de recursos ya que a veces no todos los alumnos tienen cuadernos o útiles. Indicó que muchas veces les da cuaderno a los estudiantes, pero no lo cuidan, no lo traen, lo traen mojado. Expresó que en esas situaciones queda demostrado que desde las familias no hay una pauta clara de cuidar los materiales.

A su vez, algunas profesionales enfatizaron en problemas de alimentación. La Docente 11 expresó: "Hay nenes que vienen con hambre, nenes que se duermen porque no comieron. La primera semana de clases una nena y un nene se dormían. Se duermen porque están sin comer." La Psicopedagoga 2, realizó énfasis en la situación socioeconómica y manifestó que "la escuela pasó a cumplir un rol más de asistencialismo que de enseñanza en sí". Ante situaciones asociadas a la falta

de recursos, muchas docentes indicaron que en el aula suelen tener guardada comida (galletitas, frutas, etc.) y ropa (medias, pantalones, camperas), por si hiciera falta proporcionarle a alguno de los niños.

Por último, la mayoría de las participantes destacó los problemas conductuales. La Docente 5, de cuarto grado, detalló muchos conflictos de conducta, violencia y trato conflictivo entre pares. Se le consultó por el día a día en el aula, a lo que ejemplificó:

Ayer fueron cinco horas de las cuales hicimos dos problemas de matemática y no pudimos terminar de leer un capítulo de cuatro hojas, porque hubo muchísimos accidentes. Nenas que se rasguñaron la cara, un nene que tiro a otro contra el piso, otros que se agarraron a patadas. Hay muchos problemas entre familias, que trasladan a los chicos. (Docente 5)

La Docente 8 explicó que es una comunidad acostumbrada a resolver las cosas “a los golpes” y que la palabra pierde importancia porque para los niños no es algo habitual. Identificó que, de 25 alumnos, hay seis con problemas de violencia, no pudiendo controlar los enojos ni la frustración. Por su parte, la Docente 11 resaltó problemas de ira y violencia entre pares y con los docentes, indicó que muchas familias les dicen a los niños frases como: “Si vos quieres no hagas nada”, “Si te dicen algo pega, nadie te puede mandar”, los habilitan. Una de las psicopedagogas detalló que en la tarea diaria se enfrentan a muchas situaciones de violencia, por lo que constantemente se cita a las familias, se asesora, se acompaña.

De tercero para arriba el vocabulario que tienen, lo que escuchan, escuchan pornografía, duermen todos en una misma habitación y ven a sus padres teniendo relaciones. Entonces, todo eso que tienen en su cabeza, no lo puede procesar. Padres que tienen la pulsera, madres que venden drogas. La escuela es más un lugar de contención para darles amor y que estén adentro resguardados. Todo lo manifiestan en la escuela. ¿En qué momento ellos van a tener como prioridad aprender? No tienen ellos en su cabeza lugar. Hay un montón de situaciones, están solos todo el día, los vienen a buscar los hermanitos más grandes que van

a cuarto grado se van caminando solos a la casa, y quedan solos hasta la noche que llega la madre. (Docente 7)

Si bien las participantes contaron sus experiencias al enfrentarse a estas adversidades, también recalcaron el trabajo continuo para intentar sortearlas. La docente 4 detalló que su estrategia es hacer clases fuera de lo clásico y trabajo en parejas. A su vez, destacó que no da tarea para el hogar por la doble jornada y porque el método de la casa no es el mismo que el de la escuela. Además, comentó que hace juegos y adivinanzas para despertar su interés y las ganas de cuestionarse. Por otro lado, la Docente 5, recalcó que el Equipo toma un rol importante frente a estos obstáculos, ya que tiene días asignados para realizar agrupamientos con el objetivo de intensificar la enseñanza. Aunque, destacó que a veces no se pueden llevar a cabo los agrupamientos porque surgen conflictos diarios de violencia. Reflexionó que, si bien hay muchos dispositivos para alfabetizar, como agrupamientos flexibles, a veces es difícil aplicarlos por los problemas inherentes. Por otro lado, otra docente indicó que, para sortear estos obstáculos, lo primero que se trabaja siempre son las rutinas para luego avanzar con lo pedagógico. A su vez, subrayó que el Equipo de orientación escolar “retira a los chicos que están más complicados y suele estar muy presente”.

Posteriormente, se indagó específicamente sobre el rol de la psicopedagoga del Equipo dentro del proceso de alfabetización y ante los diversos obstáculos descriptos. Algunas participantes omitieron su respuesta ya que no cuentan con psicopedagoga integrante del Equipo. Tres docentes indicaron que no reciben un buen acompañamiento por parte del Equipo. La Docente 4 manifestó que la psicopedagoga toma un rol muy pasivo, ya que solamente observa la clase sin ningún tipo de intervención. Asimismo, rescató que la profesional de años anteriores estaba más presente y le gustaría recuperar ese intercambio. Se recibió una respuesta similar de la Docente 7, que agregó que es complicado el tema de los Equipos en las escuelas y es difícil que funcione bien, particularmente,

indicó que muchas veces solicitó asistencia de este y no tuvo respuestas. Por su parte, la Docente 9 puntualizó que el Equipo no es presente, por lo que prefiere manejarse sola.

Por otro lado, tres docentes destacaron que la psicopedagoga del equipo realiza agrupamientos flexibles, analizando en qué etapa están los niños, y combinando niños de distintos grados. Por su parte, la directora, agregó que además de los grupos flexibles, operan como pareja pedagógica de las maestras, orientándolas y trabajando en conjunto en la búsqueda de estrategias.

A su vez, esta pregunta también se realizó a las psicopedagogas. La Psicopedagoga 1 indicó que, en primer lugar, trabaja con la docente de grado. Para ello, utiliza diferentes formatos, uno es el acompañamiento como pareja pedagógica en el aula, asesorando a la docente o intercambiando ideas para hacer una propuesta determinada o diversificar las mismas. A su vez, destacó el trabajo en los agrupamientos flexibles. Además, este año ha llevado a cabo el fortalecimiento, trabajando con grupos más reducidos, fuera del aula, y fortaleciendo a los chicos que necesitaban un momento más especializado para ellos, en un grupo más pequeño, con una propuesta más concreta. Por otra parte, la Psicopedagoga 2 agregó que las maestras suelen convocarla ante diversos problemas de conducta o situaciones de la diaria en el aula, además de desempeñarse en agrupamientos flexibles y como pareja pedagógica de la docente.

Como profundización hacia la tarea de las psicopedagogas, se les consultó si tienen intercambio con profesionales externos en caso de que un niño de la escuela acuda por fuera de la institución. La psicopedagoga 1 afirmó que tiene intercambio con sus colegas comunicándose y concretando reuniones, para poder trabajar en forma conjunta. Destacó la importancia de este trabajo, ya que a veces la familia descansa en que el niño comenzó la psicopedagoga de manera particular, pero si ella no articula con la escuela, en la escuela no suele verse este cambio. La Psicopedagoga 2 indicó que se trabaja en conjunto, principalmente a través de video llamadas, con el objetivo de compartir lo que se trabaja en cada ámbito y los avances percibidos.

Asimismo, se investigó respecto a la participación de las familias en el proceso de alfabetización. La mayoría de las participantes señaló la falta de acompañamiento, destacando que los chicos pasan mucho tiempo solos. La Docente 4, agregó que las familias suelen compartir poco tiempo con los chicos e incluso hay padres que no se presentan en todo el año a conocer a las docentes. Por su parte, la docente 6 identificó que hay familias a las que se les solicita un cuaderno y no lo traen, o se les pide resolver una tarea sencilla y no la hacen, por lo que resulta muy difícil hacer parte a las familias. Otra participante indicó que los niños salen del colegio y la mochila no vuelve a abrirse, ni por ellos ni por las familias. Focalizó en que no hay lectura en las casas y que los chicos pasan mucho tiempo en la calle.

En mi comunidad particular, ni siquiera los bañan a los nenes... Menos los van a acompañar en la tarea. Es la realidad, para mí hay un desinterés general en la vida de los nenes. Hay nenes que no tienen documentos, se los tramitó la escuela. Hay un desinterés general en la comunidad que trabajo hacia las infancias. (Docente 11)

Muchas participantes detallaron que el nivel de compromiso varía según cada familia. La Directora acentuó que su comunidad participa bastante, y eso fue aumentando en los últimos años. Señaló que con algunas familias es más difícil que con otras, pero que de todas formas “se logran maravillas con los chicos”. Dos docentes indicaron que es muy importante la dinámica familiar, hay grupos muy comprometidos, familias que se dedican y se preocupan y otros que no. La Docente 1 agregó que hay muchos niños con padres separados que una, como docente, se da cuenta con qué progenitor estuvo según como llega el niño. También indicó que a veces las familias sorprenden, ya que hay padres que no están juntos y a partir de la escuela se unen. Al respecto, la Docente 9 comentó un caso de ausentismo sostenido a raíz de que la niña tenía padres separados y la semana que le tocaba con la mamá faltaba mucho. Ante estas situaciones las docentes indicaron que se realiza un seguimiento a las familias mediante llamadas y comunicaciones a través de Whatsapp. Las profesionales manifestaron que en la mayoría de los casos suelen tener buena respuesta ante los

llamados y las familias suelen compartir las situaciones particulares que atraviesan. Una de las docentes en particular comentó que es tanta la insistencia desde la escuela que las familias suelen responder positivamente porque nunca se los deja de llamar, recalcó que es fundamental el accionar desde la escuela ante esta situación. A su vez, comentó que van anotando en el registro de asistencia la fecha y el justificativo que alegaron las familias y, en caso de que la situación persista reiteradas veces, se pasa el caso al equipo EOE, quienes concurren a las casas.

La mayoría de los participantes indicó que en las casas no se refleja un ambiente alfabetizador. Explicaron este fenómeno a raíz de que hay muy pocos recursos para acceder a libros y muchas familias tienen un nivel de instrucción bajo. Por su parte, la docente 9 relató que la mayoría de las familias que asisten a su escuela son de la comunidad boliviana. Destacó que esta comunidad es muy atenta y comprometida. Indica que se interesan mucho por sus hijos y piden orientación.

Otras docentes destacaron que los niños viven situaciones de mucha vulnerabilidad. Una participante consideró que las ocho horas de la jornada completa suelen ser demasiado para los niños, ya que muchos no comen a la noche y no duermen bien. Relató que varios alumnos se duermen en el aula y tienen hambre. También subrayó que el acompañamiento familiar no se visualiza en cosas básicas, por ejemplo, la mayoría de alumnos no tienen botellas de agua ni útiles. Una docente destacó que los alumnos llegan a la escuela a cubrir necesidades básicas, como estar contenidos y alimentarse. La docente 11 señaló que hay chicos que comen cuatro platos de comida, y tiene que frenarlos para que no les caiga mal.

En cuanto a la asistencia a reuniones de familias, la mayoría de los participantes destacó que el nivel de asistencia a las reuniones generales es bajo, aunque suele aumentar ante reuniones particulares. La psicopedagoga 1 detalló que las familias que participan son siempre las mismas, siendo un reclamo que suelen plantear las familias más presentes hacia la institución. Especificó que suele haber un 50% de asistencia, que son siempre los mismos participantes, y es muy difícil

convocar al resto. Otra docente explicó que la situación familiar es muy compleja, ya que hay muchos padres presos y mucho consumo de droga. Ejemplificó que el año pasado tenía 27 alumnos y las familias comprometidas con la escuela eran solo tres. La Docente 10, opinó que las familias se muestran abiertas a que se les planteen cosas, pero a veces su respuesta no se ve reflejada en la práctica, ya que no se ven modificaciones en el accionar o en las cuestiones planteadas desde la escuela. Planteó que la principal problemática en la escuela son los temas conductuales y expresó que es una escuela con un público muy reaccionario, ya que los niños suelen presentar actitudes violentas con sus pares y reaccionar con golpes ante el primer comentario que reciben. Indicó que en estos casos se suele volver a citar a las familias y además se trabajan las cuestiones conductuales desde el aula, por ejemplo, con sistemas de recompensas grupales. Una docente destacó la importancia de hablar a los niños con respeto, calma y amabilidad, evitando los gritos y el autoritarismo. Por otra parte, otra docente destacó que cuando se les indica a las familias ciertas cuestiones sobre su hijo lo escuchan e intentan aplicar, quizás no tienen la posibilidad de ponerse a hacer una tarea con ellos, pero sí se ocupan y agradecen mucho a las orientaciones.

Posteriormente, se interrogó a las participantes respecto al acompañamiento de las familias ante situaciones planteadas desde la institución como sugerencias de consultas a profesionales externos. La psicopedagoga 1 enumeró varias cuestiones en juego, primero que la familia acepte la orientación, posteriormente poder llegar a que entiendan por qué es realmente importante. Algunas participantes destacaron que es muy difícil lograr las consultas, ya que muchas familias responden afirmativamente pero luego no hacen nada. A su vez, hay muchas familias que atraviesan un proceso de negación y resistencia. Ante estas situaciones se suele convocar diversas reuniones y hacer un seguimiento desde el Equipo. La Docente 3 indicó que este proceso suele facilitarse cuando las familias ya vienen con la sugerencia desde el jardín. Por su parte, la Docente 11 señaló:

Yo por ejemplo tengo dos neños, que es muy evidente que son autistas y no tienen diagnóstico. Y nosotros trabajamos, con la inclusora, como si tuviera un diagnóstico y uso las

herramientas que necesito, de pictogramas, de poner las reglas, de darle unas escapaditas permitidas para que juegue. Pero eso nace desde nosotras porque realmente no tienen diagnóstico, no tienen tratamiento.

La Docente 8 afirmó que intentan que en las reuniones siempre haya alguien del equipo. A su vez, detalla que cuando ven alguna situación particular se entrevistan con las familias y les permiten hablar para que cuenten si esos comportamientos se replican en casa. Destacó que hay casos en que desde el Equipo se sugieren derivaciones y no suelen tener problemas con eso.

En la respuesta de 10 de las participantes se reiteraron los inconvenientes asociados al sistema de salud. Mostraron su preocupación respecto al difícil acceso a los turnos, que suelen demorar hasta tres meses, sumando la dificultad de las familias para coordinar los turnos por dedicar muchas horas a trabajos informales. Ante esta problemática, los Equipos intervienen intentando conseguir turnos y haciendo un seguimiento de estos.

Tenemos un caso súper complejo con uno de nuestros pequeños de primero que necesita una interconsulta con neurología. Y, bueno, se citó a la familia, estuvimos charlando, leímos estrategias, herramientas. Yo le di material concreto para trabajar con él hasta que lo vea un neurólogo. En julio fue al materno. Y recién ahora, en febrero, dan turnos para este año. (...) nosotros lo empezamos a sugerir en mayo, junio, la familia se acerca al materno en julio. Y recién en febrero del 2025 van a dar los turnos, que no sabes para cuándo le van a dar turno (...) porque los turnos que se dan en febrero ya son para todo el año. Es decir, le puede tocar un turno en mayo o un turno en abril. (Docente 8)

A su vez, dos docentes agregaron que últimamente se están presentando muchos inconvenientes con la vista y algunos problemas psiquiátricos.

A modo de cierre, se les consultó a las participantes si consideran que existe relación entre el contexto socioeconómico y la alfabetización de sus estudiantes y por qué. Solo una de las participantes respondió que no existe relación y que lo importante es la continuidad. Amplió su

respuesta indicando que muchos de sus alumnos son carentes, incluso hay familias que viven en casillas, y eso no trajo inconvenientes en el nivel de alfabetización, aunque sí en cuestiones asociadas a la prolijidad. Por su parte, la docente 4 señaló que, si bien el contexto suele estar relacionado, hay casos en los que suelen ver excepciones: “He tenido grandes, gratas sorpresas. (...) Muchos nos han dado unas lindas sorpresas. (...) Es como que hay algo dormido, ¿no? Algo potencial.” A su vez, la docente amplió que en el invierno el factor socioeconómico tiene una gran implicancia por el frío y la lluvia que suele reflejarse en la falta de sueño porque las viviendas se ven muy afectadas. Indica que en esos casos hay que involucrarse al extremo y proveerles camperas, medias o zapatillas, porque si la escuela no lo hace los chicos dejan de asistir.

No es que somos permisivos, pero podemos entender que no haya agua, que no haya cloaca, que hayan venido con barro... No como un atenuante para no venir, sino que si vos venís con las zapatillas embarradas tenemos listo un par de zapatillas ya... En eso somos una familia.

(Docente 4)

De las participantes, 14 consideran que existe relación entre el contexto socioeconómico y la alfabetización de sus estudiantes. Muchas destacaron la falta de estímulos y de contexto alfabetizador en las familias, enfatizando en la dificultad para acceder a libros, juegos de mesa, útiles. Una docente recalcó que hay muchos padres analfabetos y niños que llegan a la escuela sin haber tenido contactos previos con la lectura. También señalaron la falta de actividades de los niños fuera de la escuela y la gran cantidad de horas que pasan en la calle. También se recibieron respuestas recalando los problemas conductuales, la docente 5 explicó que los niños replican gritos y golpes porque es lo que ven en la casa.

Es un contraste todo el tiempo, porque son niños que les falta amor. Y son niños, no dejan de serlo. Yo tengo un nene de ocho años, y es como que te impacta. Te impacta que estén tan a la deriva. (Docente 5)

Por otro lado, la mayoría de los participantes señaló problemas asociados al hambre y el sueño. La Docente 1 comentó que se presentan muchos casos de nenes que se quedan dormidos en el aula. También indicó que muchos alumnos presentan dolor de panza, no siempre asociado a la falta de alimentación sino también a la mala calidad alimentaria. La Docente 2 agregó que en la jornada completa suele evidenciarse más el hambre y el cansancio. Para atenuar esta problemática, indicaron que suelen tener alimentos para compartir en el aula, además de los que brinda el comedor. También se ofrece a los alumnos llevarse los alimentos que sobren de la merienda. Una docente aportó que no todas las familias retiran la mercadería que se entrega, por lo que se tiene en cuenta a las familias más carenciadas para brindarles mayor cantidad de alimentos en esas oportunidades. Otra participante también refirió a los trastornos de sueño, asociados al uso prolongado del celular, las fiestas en las casas y la música fuerte.

Lamentablemente, tengo que decir desde el inicio de la hora, cuando recibo a los chicos en el invierno tienen la cara seca de frío, obviamente están esperando la leche. Hay otros que vienen congelados, que quieren primero tomar la leche y después verán, otros que vienen dormidos, otros que vienen súper alterados (Docente 3)

En concordancia con esta problemática, la Docente 10 relató que una de sus alumnas, luego de la escuela, sale con su mamá en un carro a juntar cartón “entonces, no se puede detener con esa nena, a tomar la leche y a ver qué hicimos hoy.”

Vos no le podés exigir a un nene que se concentre si no comió, no comió ese día ni el día anterior o que tiene dificultades. Me acuerdo en la otra escuela que tenían que hacer un examen y la noche anterior había tenido un allanamiento. O sea, hay situaciones que en la escuela pública pasan (...) que después en el aula se ve el nene que no durmió, el nene que tiene frío, que se le busca comida, que se le busca zapatillas, que tiene dificultades emocionales. (Docente 6)

Una de las psicopedagogas señaló las condiciones en las que viven los niños, comentando que hay casas que se llueven, no tienen lavarropas, tienen el baño afuera, los niños no tienen un lugar para ponerse a leer, a reflexionar.

El no tener la tranquilidad de que vas a llegar a fin de mes (...) A veces no viven en casas propias, viven en casas prestadas, o viven hacinados, muchas personas en una casa o en un ambiente, y es difícil. Eso obviamente influye un montón. Porque si vos no tenés la tranquilidad, ni como niño, ni como familia, de todas estas cuestiones, y sí, la alfabetización y la escuela pasa a un segundo plano. (Directora)

Discusión

A partir de los datos recabados del análisis de las respuestas brindadas por las entrevistadas respecto a las condiciones de la alfabetización inicial en contextos socioeconómicos vulnerables en escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata, se puede arribar a diversas conclusiones que se exponen a continuación.

En concordancia con lo señalado por Diuk (2011) y Lerner (2001) es fundamental para los docentes, especialmente en Latinoamérica, tener un conocimiento profundo sobre el proceso de alfabetización ya que se enfrentan a grandes desafíos. En este aspecto, la mayoría de entrevistadas manifestaron haber participado de capacitaciones públicas, privadas, congresos y talleres. Aunque, algunas participantes destacaron la necesidad de realizar más capacitaciones y obtener herramientas para enfrentar los problemas conductuales y situaciones emergentes. Ferreiro (2007) propone que suele ser difícil asimilar los cambios y avances, por ser muy vertiginosos. Por lo que, para enfrentar dicha incertidumbre, debe haber una respuesta asertiva de parte de la institución. Algunas profesionales señalaron dificultades para adaptarse al enfoque prescripto por el Diseño Curricular que se manifiesta desde otro marco, en cambio consideran: “Todo lo fonológico que es mala palabra, a los chicos les sirve mucho. Como estrategia última lo terminas usando.” (Docente 11) haciendo alusión enfoques que se basan en la neurolingüística y que focalizan en capacidades como la conciencia fonológica, la correspondencia letra- sonido, la conciencia silábica y léxica.

Hay estudios relacionados al respecto que muestran que también otras formas de enseñanza explícita de la lectura y la escritura facilita el acceso. Lo que no quiere decir que solamente los chicos van a estar toda la vida decodificando textos. En los primeros momentos, una vez que ya aprenden cómo funciona el sistema de lectura y escritura, por supuesto que van a ser lectores independientes, que van a poder elegir, que van a poder elegir entre una variedad de lecturas, de escrituras. Pero, bueno, a veces no nos damos esa posibilidad de cosas que sí

sabemos. Y que, de hecho, hay muchos estudios científicos al respecto que están comprobados. (Psicopedagoga 1)

Sin embargo, no se debe perder de vista que los lectores son sujetos activos que le dan significado a un texto a partir de diversos conocimientos y estrategias. Enseñar a leer y escribir no es solo enseñar las letras. (Kaufman, 2010) Si se enseñaran solo las letras y sus conjunciones, se cae en el riesgo del analfabetismo funcional (Flores et al., 2012). Por dicho motivo, es importante buscar alternativas y estrategias sin alejarse de la idea de que el lenguaje es una práctica sociocultural y su principal objetivo es que los sujetos logren ser partícipes absolutos de la cultura escrita en la cual están inmersos (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018). De todas maneras, esto no contradice desarrollar la conciencia fonológica y enseñar las letras.

Melgar y Botte (2015) destacaron que los docentes deben profundizar sus conocimientos en los distintos modelos didácticos ya que deben ser actores activos y comprometidos a lo largo de toda su experiencia educativa. En el enfoque equilibrado se confluye la actividad cultural de la lengua con el análisis del sistema de escritura, tomando en consideración tanto el sentido cultural de la lengua escrita como el análisis fonológico. En este enfoque se concibe a los alumnos como sujetos activos, curiosos y creativos que cuentan con la guía docente para aprender a leer y escribir. En este modelo se busca arribar a aprendizajes significativos, construir el conocimiento y desarrollar la reflexión. Para la enseñanza se concibe el texto en su totalidad, con una fuerte intervención oral del docente entre el texto y el contexto cultural a través de diversas intervenciones. Luego, se desarrollan diferentes actividades que apuntan al análisis de las unidades menores, como las oraciones, las palabras, las letras y los sonidos para alcanzar la comprensión del principio alfabético del sistema de escritura.

En relación con el contexto alfabetizador, la mayor parte de entrevistadas indicó que el nivel de conocimientos previos con el que los niños llegan al Nivel Primario es muy bajo. Refirieron falencias en las nociones sobre el sistema de escritura, la motricidad fina y las pautas básicas del

aula. Diuk (2011) sostiene que el proceso de alfabetización debe iniciar mucho antes del inicio de la escuela primaria, cuando el niño va teniendo acercamientos al mundo de la lengua escrita en su cotidianeidad. A su vez, Borzone et al (2004) establece una importante diferencia en el punto de partida de cada niño, lo que demandará una respuesta pedagógica adecuada para llegar a los aprendizajes. Analizando las respuestas de las participantes, se entiende que el punto de partida de los niños suele significar un desafío a nivel pedagógico. Algunas docentes indicaron que, en escuelas privadas o céntricas, había niños que ya conocían los textos que se les presentaban. Esto, claramente, implica una diferencia significativa en el camino a transitar. Una participante destacó que para enfrentar los desafíos pedagógicos resulta fundamental identificar el nivel de conocimientos alcanzado por cada niño y adaptar las actividades según el mismo. Comparó que en la escuela pública se encontró con más diferencias dentro del nivel grupal que en la escuela privada, donde suelen alcanzar un nivel general, por lo que es fundamental realizar distintas adaptaciones y no homogeneizar la enseñanza. A su vez, la docente 4 subrayó la importancia de trabajar con cada alumno, banco por banco, además de tomar compromiso y brindar una enseñanza activa, con propuestas innovadoras, trabajo en parejas, juegos y propuestas que despierten el interés de los estudiantes.

Torres y Cuter (2012) señalan que en los hogares donde el contexto alfabetizador suele estar más desarrollado, es en las familias donde el lenguaje escrito forma parte de su patrimonio. Al respecto, algunas participantes detallaron que muchas de las familias no saben leer ni escribir. Gonzalez (2023) sostiene que las oportunidades para desarrollar un contexto alfabetizador hogareño son muy desiguales y detalla la importancia de no culpabilizar a las familias por ello. Muchas de las entrevistadas destacaron el oneroso acceso a los libros, cuentos y recursos literarios de manera particular en las familias. A raíz de ello, algunas participantes destacaron el material proporcionado desde provincia para la alfabetización y la calidad de este. La docente 4 señaló que ha intentado crear una biblioteca familiar en las casas, pero terminó optando por el uso del material principalmente en la escuela por inconvenientes como pérdidas o daños de los elementos.

Por ejemplo, a mí me partió el corazón el año pasado uno de los nenes que justamente no sabía leer y escribir, que lo intentábamos. Y él lo intentaba, pero le costaba, porque además era un nene que tenía muchos problemas de ira, o sea, cualquier cosa él golpeaba, gritaba, lloraba. Y él me dijo un día, ¿Sabés lo que pasa, seño? Yo nunca tuve un libro en mi casa.

(Docente 11)

Por otro lado, respecto al fracaso escolar, Ferreiro (2007) establece que el fracaso escolar inicial es el fracaso en la alfabetización. A su vez, sostiene que el mismo no se distribuye en las poblaciones de manera equitativa, sino que suele concentrarse en sectores marginales y vulnerables. En las diversas entrevistas realizadas, se ha comprobado que muchos alumnos, pese a las adversidades que deben enfrentar, demuestran resultados superadores en sus logros escolares. Una de las docentes destacó que el amor por la lectura y escritura se contagia a los niños y que, si hay acompañamiento docente, se logran resultados extraordinarios. Si bien es solo una porción del grupo la que presenta dificultades, la mayoría de las entrevistadas señalaron que la misma suele ser preocupantemente alta. En línea con lo planteado por Ferreiro (2007), algunas docentes que tuvieron experiencias en el sector público y privado destacaron que hay diferencias notables en el fracaso escolar. Explicaron este fenómeno con varios ejemplos como las características edilicias de las casas, los recursos, los estímulos, el acompañamiento familiar, los primeros aprendizajes. Otras participantes también destacaron que la educación pública suele ser más receptiva y no tan excluyente como la educación privada, lo que refleja mayor diversidad. Esta situación enriquece en profundidad el proceso de aprendizaje y las profesionales deben asumir el desafío de desarrollar estrategias innovadoras, crear las adaptaciones necesarias y realizar seguimientos particulares a cada estudiante. Se debe fomentar la inclusión de la diversidad no tendiendo a homogeneizar a los sujetos. Esto promueve que ante las propuestas didácticas los alumnos aporten miradas distintas fomentando el enriquecimiento de la actividad, el respeto y la empatía. A su vez, se facilita el intercambio y la construcción colectiva del conocimiento, se refuerzan los valores y la equidad.

Por otra parte, respecto a los recursos edilicios de las instituciones (Templado, 2023) sostiene que existe una relación entre los logros escolares y la infraestructura, por cuestiones asociadas al bienestar de la comunidad educativa. En las entrevistas realizadas se destacó el difícil acceso a las escuelas atado a las dificultades del transporte público. También se señaló que los días de lluvia y frío el nivel de asistencia baja notablemente. Otra cuestión muy recurrente en las respuestas obtenidas fue la calidad edilicia de las viviendas de los estudiantes, casas que se llueven, hacinamiento, pisos de tierra, etc.

La mayor parte de las entrevistadas considera la insatisfacción de las necesidades básicas como una barrera en la alfabetización en entornos vulnerables. Al no recibir los nutrientes necesarios, se puede ver obstruida la capacidad del cerebro de recibir, procesar y almacenar información. También peligra la concentración frente a déficits nutricionales. (Marinone, 2024). La Docente 11 expresó: “La primera semana de clases una nena y un nene se dormían. Se duermen porque están sin comer”. Otras participantes sostienen que los chicos llegan con mucha hambre, siendo su preocupación principal hasta que llega la primera comida en la escuela. A su vez, otras entrevistadas detallaron que hay niños que no comen por las noches. Ante esta situación, algunas participantes detallaron que suelen tener comida en las aulas, además de la que otorga el comedor. Los alimentos que guardan son alimentos no perecederos o con vencimientos largos para poder guardarlos en el armario y compartir durante las actividades. A su vez, cuando sobra comida de la merienda se ofrece a algunos niños que puedan llevarla a las casas. Una docente comentó que en caso de que haya familias que no retiren la mercadería que se entrega, suelen guardarla para reforzar a las familias más carenciadas. Al respecto, también ampliaron que suelen tener ropa guardada por si a los niños se les moja o rompe.

Dentro de las necesidades básicas también se incluye el sueño y el buen descanso, que predisponen al organismo para nuevas adquisiciones cognitivas. (Marinone, 2024). Algunas participantes señalaron que hay muchos trastornos del sueño, familias sin rutina ni hábitos

sostenidos, fiestas en días de semana. Según se demostró en los resultados, esto suele incidir en la falta de concentración y en las inasistencias, ya que hay alumnos que se ausentan reiteradamente a clases porque las familias se quedan dormidas. La asistencia irregular es una gran problemática para el proceso de alfabetización. La alfabetización en sí es un proceso largo y complejo, que requiere tiempo y dedicación, por lo que los problemas de asistencia dificultan y atrasan mucho este proceso. Los resultados de la investigación arrojaron que ante problemáticas asociadas al ausentismo se realiza un seguimiento exhaustivo desde la escuela hacia las familias que suele tener buenos resultados. Por tal motivo, se destaca la importancia de impulsar estas estrategias. Se demostró que resulta fundamental brindar interés y comprensión a las familias para mejorar la continuidad de los alumnos.

Respecto al rol de las familias, los resultados arrojan mucha diversidad. Por un lado, hay familias muy comprometidas con el aprendizaje de sus hijos, que intentan participar de este proceso y agradecen el acompañamiento y sugerencias de las profesionales de la comunidad educativa. Por otro lado, hay muchas familias cuyos derechos básicos están vulnerados. Hay muchas familias que tienen preocupaciones previas al aprendizaje, como la alimentación de sus hijos o su vivienda. Muchas participantes expresaron que hay familias que demuestran desinterés hacia la institución y fomentan las faltas de respeto de sus hijos hacia las docentes y pares. La docente 11 planteó que los padres suelen indicarle a los niños frases como “Nadie te puede mandar, de eso hay mucho, de ese discurso. Entonces el nene si en un momento se cansa, dice yo no hago más nada, y lo tienen habilitado desde la casa.”. En línea a lo mencionado, la docente 5 expresó: “Es como que reflejan lo que es en la casa. El niño grita y pega todo el tiempo porque es lo que ve. Y al estar tan solos...”. Se puede considerar que estos casos pueden presentarse por las dificultades que enfrentan las familias en su vida diaria.

Con relación al acompañamiento de las familias, la docente 11, comentó que es una situación compleja ya que hay algunos padres que no miran las notas ni los cuadernos. Para intentar

atenuar esta situación el equipo propuso que cada vez que se reparte mercadería se realiza una reunión con las familias. Es decir, hacen propicia la ocasión de entrega de alimentos para convocar la reunión que tiene modalidad de taller, donde se brindan a las familias herramientas para el acompañamiento a sus hijos. A su vez, esta docente recalcó la importancia de hablarle a la familia con gentileza y amabilidad, para que puedan abrirse y encontrar un lugar de confianza. Incluso comentó que hay padres de grados anteriores que, en lugar de hablar con la docente actual, la contactan a ella. Indicó que siempre se muestra predispuesta para que las familias logren abrirse y contarle situaciones que atraviesan, que luego tiene en cuenta en la jornada con el alumno. Si bien detalló que hay familias inaccesibles, con la mayoría logra un buen intercambio con mayor o menor esfuerzo. Los resultados de la investigación demostraron que es fundamental el intercambio entre la institución y las familias. A su vez, se demostró la importancia de tener una comunicación que no sea estrictamente formal ya que facilita que se formen espacios de confianza y dialogo abierto.

Desde la escuela se debe apuntar a garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Para que estos derechos no se vean vulnerados resulta fundamental establecer mayor intercambio con las familias para conocer sus necesidades de emergencia. Estas carencias son imposibles de separar de las cuestiones académicas. Como algunas docentes comentaron, si a las familias se les llueve la casa o no tienen qué comer, las actividades escolares de los niños quedan relegadas. Además, se debe trabajar con las familias ya que los niños no pueden verse expuestos a tantas vulneraciones de sus derechos, es fundamental que la violencia y los malos tratos se erradiquen, sin ningún tipo de contemplación. Asimismo, es necesario reconocer que, con el pasar de los años, la imagen del docente se ha desvalorizado. Muchas entrevistadas manifestaron situaciones de faltas de respeto de las familias y desprecio hacia su palabra. Por todos los motivos expuestos es fundamental fomentar la articulación entre las familias y la escuela, principalmente el cuerpo docente. De esta manera, se fortalece el sentimiento de unidad y se refuerzan los objetivos en común: el aprendizaje de cada niño y garantizar su trayectoria escolar.

Duschatzky y Corea (2009) expresan esta problemática:

El respeto a la autoridad, la disposición para la obediencia, la sumisión, el deseo de progreso, la capacidad de adquirir normas básicas de interacción social, constituían la matriz básica de la educabilidad sobre la que la escuela no sólo intervenía para ejercer su tarea formadora, sino que ella misma fundaba en colaboración solidaria con la familia. Los chicos de ahora no sólo expresan la ausencia de esa matriz básica, no sólo una fuerte resistencia a dejarse moldear por esa matriz; también son la expresión de la incomunicación profunda entre la escuela y la familia en condiciones de disolución estatal. (p. 86)

Oros (2009) establece que la infancia debería caracterizarse por ser un período de dependencia familiar y actividades lúdicas. No obstante, hay contextos en donde este período se ve vulnerado, por ejemplo, por trabajo infantil. Una de las entrevistadas comentó que una de sus alumnas, al finalizar la jornada escolar, debía acompañar a su madre a juntar cartón. Oros (2009) también expresa que hay vulneración de la infancia en casos donde los niños viven situaciones complejas de abuso, adicciones y violencia. Dos de las entrevistadas expresaron que muchos miembros de las familias se encontraban privados de su libertad por causas de narcotráfico y algunas madres consumieron estupefacientes durante sus embarazos. A su vez, analizando las respuestas recibidas se puede inferir que muchas de las familias se manejan de manera violenta dentro y fuera de ellas, habiendo muchos conflictos con otras familias de la escuela. En los casos de muchos niños, esto se traduce en reacciones agresivas entre pares y problemas conductuales. El citado autor invita a no perder de vista que, si bien estos factores son importantes, no siempre son determinantes. Hay niños que pueden deshacerse de estas marcas ya que las mismas no son indelebles. Por tal motivo, es fundamental abordar estas situaciones fomentando emociones positivas, flexibilidad cognitiva y creatividad. Es esencial orientar las intervenciones a dichos aspectos. Los resultados obtenidos permiten evidenciar la escases de este tipo de intervenciones. Se ha demostrado la dificultad de las participantes para desarrollar estrategias en las que confluyen las

emociones positivas y la alfabetización. Se observó la falta de propuestas que abordan integralmente la dimensión emocional y el proceso de alfabetización. Esta carencia se traduce en una enseñanza que deja de lado las dimensiones subjetivas del aprendizaje. De esta manera, se limita el alcance de los aprendizajes y la posibilidad de construir experiencias educativas significativas y transformadoras. Se advierte que las intervenciones existentes suelen ser aisladas, poco sostenidas en el tiempo y sin un contexto determinado lo cual limita su impacto pedagógico.

Una parte de las entrevistadas demostró preocupación respecto al control y gestión de las emociones por parte de los niños. Se destacaron problemas conductuales y atencionales. La docente 6 ejemplificó la situación de dos niños del grado:

Ambos niños van a la escuela y los ves como que primero te gritan, te tiran cosas, mucho grito y después vienen y te abrazan y te piden, por favor, que no te vayas o que te acompañan al baño porque no quieren quedarse solos, porque no les gusta el abandono.

Por su parte, la docente 10 indica que la comunidad educativa en la que se encuentra es muy reaccionaria: “Lo conductual es mucho. Es el <me enojo y quiero romper todo>, <me enojo y golpeo>, <me enojo y peleo>, <no me mires porque te pego>. Es una escuela muy, en ese sentido, muy reaccionaria.” A su vez, la docente 5, comentó una situación en la que un alumno lloraba y otro comenzó a pegarle. Cuando le cuestionó por qué le pegaba, el niño contestaba “¿Pero por qué llora?”. La docente expresó: “Me di cuenta que no quería agredirlo, pero no tiene una forma de comunicarse”.

Se habla de violencia como una condición cotidiana y no como una situación excepcional. La violencia hoy se refleja como una nueva forma de sociabilizar y estar con los otros, se observa como un modo de trato usual y cotidiano. Estas situaciones se presentan en condiciones de impotencia instituyente tanto de la escuela como de la familia, se refleja que estas dos instituciones perdieron potencia enunciativa como autoridad. Por su parte, son los docentes como observadores quienes hablan de violencia cuando el accionar de los alumnos no coincide con la representación ideal del

alumno, lo que podría ser un síntoma de la incompetencia simbólica de las instituciones.

(Duschatzky y Corea, 2009)

Por los ejemplos mencionados, se evidencia un problema profundo en la gestión de emociones. Resulta fundamental, desde la psicopedagogía y otras ramas pertenecientes a la educación, desarrollar estrategias e intervenciones que tiendan a mejorar este aspecto. Sería conveniente realizar nuevas investigaciones apuntadas a esta temática en particular, tan comentada por las participantes. Fortalecer la gestión de emociones es fundamental en el proceso de alfabetización, ya que el aprendizaje de la lectura y escritura implica una gran implicancia por parte del estudiante. En este proceso el niño debe exponerse, arriesgarse y, a veces, enfrentar experiencias previas de fracaso escolar y exclusión. Emociones como la vergüenza, la frustración y el miedo pueden presentarse a lo largo de este proceso y, ante la incorrecta gestión de las emociones, suelen traducirse como ira, enojo o desagrado. En contrapartida, cuando se forman espacios de escucha, respeto y reconocimiento, se fomentan emociones positivas como la curiosidad, el entusiasmo, la seguridad y el orgullo. Crear aulas donde puedan desarrollarse las emociones positivas permite a los estudiantes sentirse capaces, valiosos e importantes. Reconocer esta problemática y crear espacios que prioricen la gestión de emociones responder al concepto de invención propuesto por Duschatzky y Corea (2009). Las autoras sostienen que para lograr aprendizajes es primordial la invención, esto significa producir singularidad y formas nuevas de trabajar con la realidad que se presenta, creando nuevas alternativas para transitar situaciones y conformarnos como sujetos. No hay que dejar de analizar la problemática principal, pero si generar iniciativas que tiendan a su solución.

Algunas participantes indicaron que es primordial tratar a los chicos con respeto y cariño, sabiendo las situaciones que atraviesan dentro y fuera de la escuela. Una docente, destacó que siempre los trata con respeto, sin levantar la voz ni intentar resolver los conflictos “a los gritos” y eso le sirve mucho, ya que los niños también suelen bajar y comprender que hay que hablar sobre el

conflicto que aconteció. A su vez, una estrategia aplicada por una participante para manejar los conflictos conductuales es la disponibilidad de actividades lúdicas determinadas a modo de premio. Por ejemplo, indicó que a los alumnos les gusta escuchar música en un parlante, hacer “el kiosco” o jugar con la bolsa de juguetes, todos elementos que lleva la docente. Entonces, ante días muy conflictivos les indica “lamentablemente hoy el kiosco no se hace”. Expresó que primero probó usarlo solo a modo de premio-recompensa, cuando tenían una actitud positiva, pero le sirve más realizarlo de esta forma. No les limita la totalidad de actividades o recreación ni los castiga, pero si le quita algunos estímulos que a los niños les gustan. Esto sirve mucho porque incluso entre ellos mismos se van regulando. La docente indica que no le sirve elevar situaciones a la dirección, porque la directora tiene un tono muy autoritario que no suele tener alcance ni resultados en los niños y acrecientan su enojo. También se destacó la importancia de siempre dejar una nota en el cuaderno de comunicaciones ante cualquier situación conductual compleja para que las familias tomen conocimiento.

Un obstáculo resultante de esta investigación son los estigmas con los que cargan los niños y que, por momentos, pueden verse incluso en las palabras de los docentes. A lo largo de las entrevistas, algunas participantes indicaron que las familias “no les hablan” a los niños o estos “no tienen familias constituidas”, cuando sabemos bien que el tipo de familias tradicional no es el único posible. Sobre esta problemática, Duschatzky y Corea (2009) plantean:

... Persisten lógicas devaluativas del pobre, pero, además, desde la percepción de los docentes ya no los habita la esperanza del progreso sino la resignación y la pérdida de confianza en civilizarlos, disciplinarlos o emanciparlos (...)

Ahora bien, el problema central de la educación hoy no es la fabricación de los sujetos. No es el componente autoritario de la cultura escolar lo que está en cuestión. El problema, a juzgar por los relatos docentes, es su impotencia enunciativa, que es igual a decir la desubjetivación de la tarea de enseñar. Pero cabe otra vuelta de tuerca, ¿es acaso la

falta de capacitación docente lo que inhabilita el desempeño de su tarea educativa? Se cree que no. El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos. La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede. (p. 85)

Según los resultados obtenidos, otra problemática muy recurrente planteada por las profesionales es el sistema de salud público y el difícil acceso a los turnos. Según lo cotejado, muy pocos niños tienen cobertura social, la mayoría acude a la salita de salud del barrio. Gran parte de las entrevistadas sostiene que se presentan muchos inconvenientes cuando un niño necesita atención. Es por ello que resulta muy difícil realizar consultas a fonoaudiólogas, psicopedagogas, pediatras, neurólogos, oftalmólogos y demás profesionales externos a la institución. Esta problemática se identifica como una de las barreras principales para la alfabetización en sectores vulnerables, ya que resulta fundamental la conexión entre el sistema de educación y el sistema de salud. Por ejemplo, un niño que no ve bien no reúne las condiciones óptimas para el aprendizaje. Al no poder acceder a un turno, se ven vulnerados dos de sus derechos básicos, la salud y la educación.

La alfabetización es un proceso extenso y complejo, donde pueden surgir distintos obstáculos. Desde el rol psicopedagógico es primordial identificar estos obstáculos y generar estrategias para superarlos. Es esencial generar aulas diversas, donde todos los sujetos puedan transitar con sus propias singularidades y crear puntos de encuentro entre docentes y alumnos (Moyetta y Jakob, 2018). Los niños tienen diferentes demandas y los adultos debemos estar a la altura de satisfacerlas (Vinocur, 2018). Por estas ideas es fundamental el trabajo del Equipo de Orientación. Al analizar los resultados obtenidos, se infiere que en muchas instituciones hay falencias en la distribución e implementación del trabajo del equipo. No obstante, algunas participantes indicaron que en sus escuelas el equipo funciona a la perfección, demostrando ser una gran herramienta para el día a día en las aulas, el desarrollo de proyectos y el acompañamiento y refuerzo en cada trayectoria educativa. De los resultados obtenidos se concluye en la necesidad de

regular el funcionamiento de este organismo para optimizar su funcionamiento, que tantas mejoras puede generarle a la institución.

El rol psicopedagógico es acompañar las trayectorias educativas y garantizar el derecho a la educación de cada niño, niña y adolescente. Para llegar a estos objetivos, las entrevistadas sostienen, que las psicopedagogas desarrollan agrupamientos flexibles, se posicionan como pareja pedagógica de la docente y definen distintas estrategias y proyectos. A su vez, según lo mencionado por las psicopedagogas entrevistadas, es fundamental el intercambio con colegas externas a la institución a las que acuden los niños, ya que se requiere este trabajo mancomunado para evitar obstaculizar los avances del niño.

Conclusión

Aportes y Contribución a la Investigación

A raíz de las conclusiones resultantes del presente Trabajo de Investigación, se evidencian las dificultades arraigadas al sistema educativo en contextos socioeconómicos vulnerables. Por un lado, se exponen los obstáculos sociales que atraviesan los estudiantes y sus familias, con la barrera de la satisfacción de las necesidades básicas y el acceso a los recursos. A su vez, se demuestran problemáticas asociadas como el bajo nivel de conocimientos previos, el alto nivel de ausentismo, los problemas conductuales y el difícil acceso al Sistema de Salud. Además, se comprueban barreras en el acceso a la alfabetización en los entornos más vulnerables y facilitadores en los sectores económicos más altos. Se evidencian falencias en cuanto a la responsabilidad pedagógica de las escuelas y las estrategias llevadas a cabo por los profesionales para atenuar estas diferencias. Se demostró la importancia del intercambio constante entre la institución y las familias, se observaron dificultades para fomentar ese vínculo desde la institución educativa.

Queda demostrado el alto nivel de asistencia de las participantes a jornadas de capacitación provinciales sobre el proceso de alfabetización y se expone la importancia del ambiente alfabetizador. Se exhiben algunas falencias en el manejo de situaciones conductuales complejas, por lo que se evidencia la importancia de brindar capacitaciones orientadas a dicha temática. Se expone en esta investigación una dificultad notoria de los niños para gestionar las emociones, por lo que los profesionales de la educación deben cubrir esa falencia y brindarles herramientas afines.

Según los resultados de la investigación, se evidencia la importancia del Equipo de Orientación, en las instituciones donde funciona correctamente se destacan grandes logros y avances. Algunas participantes denunciaron la inactividad del Equipo de Orientación y la insuficiencia horaria de su jornada. Se comprueba que resultaría conveniente incrementar las inspecciones en este aspecto, ya que el correcto funcionamiento del Equipo resulta fundamental.

En relación a las intervenciones psicopedagógicas, se observa la formación de agrupamientos flexibles, el intercambio con la docente como pareja pedagógica y la reciprocidad con colegas externos a la institución. Se evidencia la necesidad de incrementar las intervenciones psicopedagógicas que favorezcan el proceso de alfabetización inicial y desarrollar estrategias para atenuar los inconvenientes ocasionados a raíz de problemas conductuales.

Una de las finalidades principales del presente estudio es contribuir a futuras investigaciones tendientes a mejorar a las instituciones educativas y ofrecer bienestar a toda la comunidad que las atraviesa.

Limitaciones de la Investigación

Dentro de las limitaciones en la investigación se puede señalar que la muestra utilizada es acotada, lo que no permite realizar una generalización de las conclusiones obtenidas. Resultaría conveniente en el futuro, poder desarrollar nuevas investigaciones destinadas a una muestra más amplia. También se observó una actitud algo reticente en algunas de las participantes, culpabilizando a los niños y sus familias, entendiéndolo que no pudieron reflejar la responsabilidad institucional.

A su vez, resultaría propicio buscar las voces de otros actores intervinientes como las familias o el personal de salud, para poder arribar a conclusiones más amplias.

Líneas de Investigación Futuras

Resultaría relevante orientar futuras investigaciones al estudio del acceso a turnos en el Sistema de Salud desde instituciones educativas, ya que varias profesionales mostraron preocupación al respecto. A su vez, sería interesante hacer extensiva esta investigación a profesionales del Nivel Inicial, ya que numerosas participantes plantearon la problemática del bajo nivel de conocimientos previos con el que llegan los estudiantes al Nivel Primario. Además, sería conveniente realizar nuevas investigaciones orientadas a los problemas conductuales en entornos

vulnerables y desarrollar estrategias que permitan a los niños adquirir un mejor control de las emociones.

Propuestas de Intervención

Nombre del proyecto: “Alfabetización emocional: La puerta del aprendizaje son las emociones”

Fundamentación

La alfabetización es un derecho a nivel individual y una necesidad a nivel social. (Ferreiro, 1997). Este proceso requiere una gran demanda cognitiva e implicancia social y cultural. La palabra escrita es una herramienta fundamental para poder participar de una sociedad, construir pensamientos y comunicarse. Leer y escribir es una tarea compleja incluso para los adultos. En la práctica, suelen presentarse bifurcaciones entre el ideal del proceso de alfabetización y la realidad de la práctica diaria de las escuelas. Resulta fundamental conservar el sentido del objeto de enseñanza para el estudiante. Se busca que los sujetos se apropien de este aprendizaje para poder sumarse a la comunidad lectora, teniendo como eje el sentido social de las prácticas de lectura y escritura. Para enfrentar y atenuar las problemáticas que surgen en la diaria, es primordial identificar las dificultades y comprender de dónde vienen. (Lerner, 2001)

Ferreiro (1997) identifica que la preocupante situación de analfabetismo en Latinoamérica, suele concentrarse en los sectores más pobres y marginados de las grandes ciudades, donde también se destaca el hacinamiento, la falta de agua potable y el trabajo irregular. La autora propone una relación entre analfabetismo, marginación social y pobreza.

Esta situación permite arribar a un concepto fundamental, la escuela inclusiva. Hay dos derechos básicos que se deben articular. El primero, es el derecho a la diferencia, que hace referencia a que cada sujeto debe ser abordado según su singularidad y sus necesidades. El derecho a la igualdad es el derecho de que todos los individuos puedan participar de lo colectivo. No se debe

buscar que todos los niños se amolden a los requerimientos de una institución, ya que esto suele derivar en fracaso escolar y altas implicancias a nivel social. (Meirieu, 2013)

Marinone (2024) sostiene que uno de las principales dificultades educativas se vincula a cuestiones emocionales, ya que estas conllevan una reacción específica a nivel cognitivo. Como resultado a emociones negativas, se liberan hormonas que dificultan el proceso de aprendizaje.

No se debe perder de vista que, si bien la pobreza es una vulneración que deja huellas en la vida de los niños, estas huellas no son indelebles. De allí la importancia de trabajar en los aspectos emocionales para proteger a las infancias, fomentando emociones positivas.

A raíz de los resultados del presente trabajo de investigación, se demostró que nos encontramos ante una problemática social respecto a la gestión de las emociones. La incorrecta asimilación de las emociones suele verse reflejada en actitudes agresivas y problemas conductuales. Por tal motivo, resulta relevante orientar la presente propuesta a la alfabetización y las emociones, dos conceptos que no deberían interpretarse por separado.

Objetivo General

- Promover la identificación y gestión de emociones con el objetivo de alcanzar bienestar de los sujetos y lograr avances en el proceso de alfabetización.

Objetivos específicos

- Identificar las principales emociones a través de literatura significativa.
- Establecer una relación entre las emociones descritas en la literatura y las situaciones cotidianas.
- Desarrollar estrategias para enfrentar emociones negativas.
- Fomentar la escritura a través de la expresión.

Destinatarios

Niños de primer y segundo año del nivel primario de las escuelas investigadas.

Metodología de trabajo

Se llevará a cabo un taller dividido en tres encuentros presenciales.

Cronograma tentativo

Se desarrollarán tres jornadas de 2 horas de duración cada una, en conjunto con las docentes, al principio del ciclo lectivo.

Actividades

- ✓ Primer encuentro: Se realizará la lectura a través del docente del cuento *Mía y Teté descubren las emociones* (Rubiales Valero y Cabrera Sanchez, 2019). En el mismo se presentan emociones como el miedo, la tristeza, la vergüenza, el orgullo, la alegría, la envidia, la ira y la culpa. A medida que se avance con la lectura se realizarán diversas intervenciones significativas. Como cierre de esta primera jornada se solicitará a los alumnos que realicen un dibujo donde demuestren una emoción que hayan vivido en la última semana y la titulen con el nombre de dicha emoción.
- ✓ Segundo encuentro: Se presenta el cuento *Fernando furioso* (Oram y Kitamura, 2002), se realiza la lectura en voz alta, alternando el lector entre los alumnos. El cuento refleja lo incontrolable que puede ser la ira y que, a veces, se puede olvidar el motivo que la originó ya que no tenía tanta relevancia. Al finalizar la lectura se sitúa a los niños en pareja para debatir respecto al motivo de enojo de Fernando. Posteriormente, se realiza la puesta en común realizando mayor contextualización sobre la ira, momentos en los que los niños hayan atravesado esta emoción y estrategias para poder atenuarla. La puesta en común se realiza

en ronda y todos pueden participar y aportar, un miembro del Equipo va guiando las participaciones y se va registrando en escritura donde los estudiantes dictan al docente.

- ✓ Tercer encuentro: Esta jornada se realizará en un espacio libre con mantas en el piso. De no ser posible, se acomodará el aula de dicha manera. Los niños se sentarán en ronda y se realizará la lectura a través del maestro del cuento *Respira* (Castel-Branco, 2015). En esta narración un niño le cuenta a su mamá que tiene dificultad para dormir, a lo que ella responde con una propuesta diferente... Aprender a respirar. Al finalizar el cuento se propondrá realizar un ejercicio de respiración al igual que en el cuento. Para concluir, se realizará un intercambio abierto para que los niños puedan identificar por qué la mamá del cuento propuso esta actividad. A su vez, se contextualizará la importancia de este ejercicio.

Responsables

Equipo de Orientación, con la colaboración de cada docente.

Recursos

- Los cuentos mencionados o la impresión de los mismos, preferentemente a color para poder apreciar las ilustraciones.
- Afiches
- Fibras

Evaluación

El Equipo de Orientación de cada escuela se reunirá con las docentes para analizar los avances del grupo, con posibilidades de intensificar estas jornadas a futuro. A su vez, el Equipo hará propicios estos encuentros para identificar a los niños que requieren un acompañamiento más personalizado, con posibilidad de citar a las familias para reforzar estos conceptos en los hogares.

REFERENCIAS

- Arboleda Salazar, R., Merino Loor, M., Carvajal Flores, V., y Requena Vivanco, M. (2021). Desarrollo de la conciencia fonológica en niños de cuatro a cinco años: Edad, género y nivel socioeconómico. *Revista Cognosis*, VI(3).
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3147/4178>
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor S.A.
- Biscia, M. J., James, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Ortíz, S., Rusler, V., y Toledo, G. (2017). Introducción. En Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. (pp. 15-18). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes.
- Borzese, D., Costas P. y Wanger L. (2011) Educación social y políticas públicas: La educación social en Argentina ante el desafío de justicia educativa. En Krichesky, M. *Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. (pp. 91-102) Unipe: Editorial Universitaria.
- Borzzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A., Plana, D. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Editorial: Tres Almenas.https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1393254636_nios-y-maestros-por-el-camino-de-alfabetizacion_ok.pdf
- Castedo, M., y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010).
- Castel-Branco, Inés (2015) *Respira*

<https://www.fragmenta.cat/wp-content/uploads/2022/02/RESPIRA20-20fragmento20CAST.pdf>

Diez-Elola, M. (2021). Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 323-340.

<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.21>

Dillon, A. (9 de Julio de 2023). La infraestructura escolar impacta en los aprendizajes: Claves para repensarla *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2023/07/09/la-infraestructura-escolar-impacta-en-los-aprendizajes-claves-para-repensarla/>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo.

Diuk, B. (2011). El proceso de alfabetización inicial: Adquisición del sistema de escritura.

Especialmente producido para el Ciclo Virtual de Formación Docente. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación: mimeo. <https://eibtuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/beatriz-diuk.pdf>

Diuk, B., y Ferroni, M. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31(1), 25.

37. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/88266/CONICET_Digital_Nro.d1dcab4b-13c7-4d90-95bd-5b26d478afcb_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Diuk, B., Gacio, G., Gonzalez, A., y Mena, M. (2023). El aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3).

<https://www.redalyc.org/journal/447/44775742005/html/>

Diuk, B. (2017). Diversidad sociocultural y proceso de alfabetización. 4to. Coloquio Internacional de Inclusión Educativa.

https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/151247/Documento_completo.pdfPDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Duschatzky, S., y Corea, C. (2009). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (5ª ed., 6ª reimp.)

Espinoza, V., y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva educacional*, 58(3).

<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.955>

Favella, O. (2018). Trayectorias escolares integrales. En Vercellino S., y Ocampo Gonzalez A. *Ensayos críticos sobre psicopedagogía en Latinoamérica*. (pp. 75-84). Ediciones CELEI.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo veintiuno editores.

Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos*. Paideia Latinoamericana.

Ferroni, M. (2022) Nivel económico-social familiar, escolar y contexto alfabetizador hogareño: su incidencia en el proceso de alfabetización en niños de barrios vulnerados. *Revista Aletheia* 14(1),15-34.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/206800/CONICET_Digital_Nro.e0cd30d6-12c5-407b-9412-454f759a99e6_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Filidoro, N. (2018). Ética profesional: Responder a lo incalculable. En Vercellino S., y Ocampo Gonzalez A. *Ensayos críticos sobre psicopedagogía en Latinoamérica*. (pp. 293-298). Ediciones CELEI.

- Flores, M. L., Lerner, D., y Melgar, S. (2012) Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir. *En Módulo 1. Ministerio de Educación de la Nación.* (pp. 13 – 37)
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005369.pdf>
- Fonseca L. E. (2021). La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación. *Revista de Neuroeducación*, 2(2), 99-108.
<https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/37527/37631>
- Furlotti, E. (25 de abril de 2024). La educación pública, gratuita y obligatoria es un principio que forma parte del ADN argentino *Facultad de Filosofía y Letras UNCUYO*. <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/la-educacion-publica-gratuita-y-obligatoria-es-un-principio-que-forma-parte-del-adn-argentino>
- González, S. (2023). Cultura escrita y saberes de la alfabetización inicial. *En Aportes para pensar la alfabetización Inicial.* (pp. 11-21). Libro digital, DXReader. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Alfabetizacion-Inicial-1.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª edición). Mac Graw Hill Educación.
- Linne, J. (2020). Las TIC en la intersección áulica: desafíos y tensiones de la alfabetización digital en la escuela media. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(24), 1-13 <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e24.3072>
- Kaufman, A. M., y Lerner, D. (2015). Alfabetización en la UNIDAD PEDAGÓGICA, Especialización docente nivel superior, Documento transversal N° 1: La alfabetización inicial. Ministerio de educación de la Nación. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Kaufman%2C%20Ana%20Mar%C3%ADa_%20Lerner%2C%20Delia%20\(2015\).%20La%20alfabetizaci%C3%B3n%20inicial.%20Documento%20transversal%201.pdf](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Kaufman%2C%20Ana%20Mar%C3%ADa_%20Lerner%2C%20Delia%20(2015).%20La%20alfabetizaci%C3%B3n%20inicial.%20Documento%20transversal%201.pdf)

- Kaufman, A. M. (2010). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Aique grupo editor.
- Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular: Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En Krichesky, M. *Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. (pp. 55-70) Unipe: Editorial Universitaria.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley 26.061 de 2005. *Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. 21 de Octubre de 2005
- Maddonni, P. (2017). Conversar pedagógicamente con estudiantes sobre políticas de inclusión. En Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. (pp. 103-116). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes.
- Marinone, B. (01 de mayo de 2024). Por qué el sueño y las emociones tienen un papel clave en el aprendizaje y la salud cerebral *Infobae*. <https://www.infobae.com/salud/2024/05/01/por-que-el-sueno-y-las-emociones-tienen-un-papel-clave-en-el-aprendizaje-y-la-salud-cerebral/#:~:text=El%20sue%C3%B1o%20juega%20un%20rol,de%20alguna%20actividad%20o%20tarea>.
- Meirieu, P. (10 de noviembre de 2013). Philippe Meirieu: La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com-nid1636530/>

- Melgar, S. y Botte, E. (2015) *La formación de maestros que enseñen a leer y escribir: el desafío de la Formación Docente*. El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Palabras para alfabetizar*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/03/palabras_para_alfabetizar.pdf
- Moyetta, L., y Jakob, I. (2018). La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes. En Vercellino S., y Ocampo Gonzalez A. *Ensayos críticos sobre psicopedagogía en Latinoamérica*. (pp. 188-213). Ediciones CELEI.
- Moyano, D., Rodríguez, E. R., y Perovic. N. R. (2020) Análisis de la intervención de la política de comedores escolares y el rol en la nutrición saludable de niños y niñas de Córdoba, Argentina. *Salud Colectiva. Universidad Nacional de Lanús*.<https://doi.org/10.18294/sc.2020.2636>
- Oram, H. y Kitamura, S. (2002) *Fernando furioso*<https://www.educacionbc.edu.mx/materialdeapoyo/public/site/pdf/preescolar/2023/septimomomento/casa/librofernandofurioso/librofernandofurioso.pdf>
- Oros, L. (2009) El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología* 43(2), 288-296.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/108783/CONICET_Digital_Nro.8eb344a1-9e00-45c3-8de4-a9e9a32007f6_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ramírez, E., AvedañoCasassas M., y Soto de la Cruz P. (2022) ¿El nivel socioeconómico de los padres determina su disposición a participar en la educación de sus hijos?: Un análisis de estudiantes que cursan enseñanza básica en Chile. *Revista Andina de Educación* 6(1).
<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.3>

- Rivas A., Batiuk V., Composto, C., Mezzadra F., Scasso M., Veleda, C., y Vera A. (2007) El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción. CIPPEC.
https://cippec.org/wp-content/uploads/2017/07/el_desafio_del_derec.pdf
- Rubiales Valero, I. y Cabrera Sanchez, Y. (2019) *Mía y Teté descubren las emociones*
<https://consaludmental.org/centro-documentacion/mia-y-tete-descubren-las-emociones/>
- Sánchez, B. M. (2020) Factores determinantes del fracaso escolar en contextos vulnerables. Un estudio del caso de jóvenes del Barrio 31. *Asociación Argentina de Economía Política*.
<https://aaep.org.ar/works/works2020/Sanchez.pdf>
- Schwal, M. (2020) Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1).
<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Secretaría de Cultura. (8 de Julio de 2021). Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina. Ministerio de Capital Humano. <https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>
- Sileoni, A. (2012) Introducción. En *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*. Ministerio de Educación de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005370.pdf>
- Soto Muñoz, M., y Osorio Baeza, J. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Perspectiva Educativa*, 60(2).
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.2-Art.1176>
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación y justicia social en América Latina* (1ª edición). Fondo de Cultura Económica.
- Templado, I. (2023). *Infraestructura escolar y aprendizajes: evidencia para la Argentina*.
https://www.fiel.org/publicaciones/Libros/LIBRO_1688403031640.pdf

- Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En Vercellino S., y Ocampo Gonzalez A. *Ensayos críticos sobre psicopedagogía en Latinoamérica*. (pp. 87-100). Ediciones CELEI.
- Torres, M. y Cuter M.E. (2012). La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria. Ministerio de Educación de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005370.pdf>
- Vega Gualán, E., Cueva Pacheco, R., Piña Piña E., Montero Sigüencia, J., Montero Saiteros, M., y Solano Cabrera, M. (2023). Estrategias para abordar los efectos de la falta de recursos en la educación. *Revista InveCom*, 3(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8057807>
- Vinocur, S. (2018). Las prácticas psicopedagógicas en la escuela. En Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. (pp. 61-74). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes.
- UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2024). *La pobreza alimentaria infantil: Privación nutricional en la primera infancia. Informe sobre nutrición infantil, 2024. Resumen*.
<https://www.unicef.org/media/157686/file/SPANISH-child-food-poverty-2024-brief.pdf>
- Walker, V., Formichella M., y Krüger N. (2021). Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Revista Espacios en Blanco*, 31(2).
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852021000200317yscript=sci_arttext

ANEXOS

Videos de entrevistas y transcripciones

Se puede acceder a las entrevistas en los siguientes links de Drive:

Transcripciones de las entrevistas:

<https://drive.google.com/drive/folders/18FzsVWAUy6qijMNEIVZG3ZB82CudvUvj?usp=sharing>

Grabaciones de las entrevistas:

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/13tlxaf5o01XnovY8ihJ3kwaN7kc-xaLb>

Instrumento de recolección de datos

Entrevista a docentes

1. ¿Cuál es su formación? ¿cuál su título habilitante? ¿dónde se formó y en qué año se recibió?
2. ¿Hace cuántos años es docente?
3. ¿Actualmente cuál es su cargo? (Grado, sección, turno etc.)
4. ¿En qué institución/es se desempeña y cuántos alumnos tiene?
5. ¿Ha trabajado en instituciones privadas? ¿Podría especificar si encuentra diferencias en el aprendizaje y en el fracaso o logros escolares?
6. ¿La escuela posee Equipo de Orientación? ¿Qué profesionales lo integran?
7. ¿Realizó alguna capacitación específica sobre el proceso de alfabetización?
8. ¿Desde qué método o enfoque se posiciona como profesional para desarrollar sus estrategias de alfabetización inicial? ¿Cuáles son sus principales estrategias?
9. ¿Cuál es el nivel de conocimientos previos de los estudiantes respecto al sistema de escritura?
10. ¿Cuál es la participación de las familias en este proceso? ¿Cuál es el acompañamiento de las familias ante situaciones planteadas desde la institución como sugerencias sobre consultas a profesionales externos?
11. ¿Cuáles son los principales obstáculos que suelen presentarse en el proceso de alfabetización?
12. ¿A qué causas podría atribuir estas dificultades? ¿Qué hace la escuela para abordarlas? ¿Y ud. como docente?
13. ¿Cuál es el rol que adopta el/los psicopedagogos de la escuela para facilitar la enseñanza de la lectura y escritura inicial?
14. ¿Los estudiantes suelen estar alfabetizados al finalizar el primer año? ¿En qué porcentaje?
En caso de extenderse, ¿Habitualmente hasta qué año?

15. ¿Qué relación considera que existe entre el contexto socioeconómico y la alfabetización de sus estudiantes? ¿Por qué lo considera así?
16. Le gustaría agregar algo sobre esta temática “características de la alfabetización inicial en contextos socioeconómicos vulnerables en escuelas primarias en la ciudad de Mar del Plata”

Instrumento de recolección de datos

Entrevista a psicopedagogas

1. ¿Cuál es su formación? ¿Cuál su título habilitante? ¿Dónde se formó y en qué año se recibió?
2. ¿Hace cuántos años ejerce la psicopedagogía en el ámbito educativo?
3. ¿Actualmente cuál es su cargo dentro del Equipo de Orientación?
4. ¿En qué institución/es se desempeña? ¿En qué grados trabaja desde el Equipo de Orientación?
5. ¿Ha trabajado en instituciones privadas? ¿Podría especificar si encuentra diferencias en el aprendizaje y en el fracaso o logros escolares?
6. ¿Realizó alguna capacitación específica sobre el proceso de alfabetización?
7. ¿Desde qué método o enfoque se posiciona como profesional para desarrollar sus estrategias de alfabetización inicial? ¿Cuáles son sus principales estrategias? ¿Cuáles son las principales estrategias que desarrollan las docentes en el aula?
8. ¿Cuál es el nivel de conocimientos previos de los estudiantes respecto al sistema de escritura?
9. ¿Cuál es la participación de las familias en este proceso? ¿Cuál es el acompañamiento de las familias ante situaciones planteadas desde la institución como sugerencias sobre consultas a profesionales externos?
10. ¿Cuáles son los principales obstáculos que suelen presentarse en el proceso de alfabetización?
11. ¿A qué causas podría atribuir estas dificultades? ¿Qué hace la escuela para abordarlas? ¿Y Ud. como profesional?
12. ¿Cuál es el rol que adopta Ud. como psicopedagoga dentro de la escuela para facilitar la enseñanza de la lectura y escritura inicial?

13. En caso de que un niño acuda a una psicopedagoga fuera de la institución, ¿Suele tener algún tipo de intercambio con dicha profesional?
14. ¿Los estudiantes suelen estar alfabetizados al finalizar el primer año? ¿En qué porcentaje?
En caso de extenderse, ¿Habitualmente hasta qué año?
15. ¿Qué relación considera que existe entre el contexto socioeconómico y la alfabetización de sus estudiantes? ¿Por qué lo considera así?
16. Le gustaría agregar algo sobre esta temática “características de la alfabetización inicial en contextos socioeconómicos vulnerables en escuelas primarias en la ciudad de Mar del Plata”

Instrumento de recolección de datos

Entrevista a directivos

1. ¿Cuál es su formación? ¿Cuál su título habilitante? ¿Dónde se formó y en qué año se recibió?
2. ¿Hace cuántos años forma parte del equipo directivo?
3. ¿Actualmente cuál es su cargo dentro del equipo directivo?
4. ¿En qué institución/es se desempeña? ¿Cómo son las jornadas de los grados a cargo?
(Turno, etc.)
5. ¿Ha trabajado en instituciones privadas? ¿Podría especificar si encuentra diferencias en el aprendizaje y en el fracaso o logros escolares?
6. ¿La escuela posee Equipo de Orientación? ¿Qué profesionales lo integran?
7. ¿Realizó alguna capacitación específica sobre el proceso de alfabetización?
8. ¿Desde qué método o enfoque se posicionan las docentes para desarrollar sus estrategias de alfabetización inicial? ¿Cuáles son sus principales estrategias en el aula?
9. ¿Desde la escuela se realizan proyectos específicos de alfabetización?
10. ¿Cuál es el nivel de conocimientos previos de los estudiantes respecto al sistema de escritura?
11. ¿Cuál es la participación de las familias en este proceso? ¿Cuál es el acompañamiento de las familias ante situaciones planteadas desde la institución como sugerencias sobre consultas a profesionales externos?
12. ¿Cuáles son los principales obstáculos que suelen presentarse en el proceso de alfabetización?
13. ¿A qué causas podría atribuir estas dificultades? ¿Qué hace la escuela para abordarlas?
14. ¿Cuál es el rol que adopta el/los psicopedagogos de la escuela para facilitar la enseñanza de la lectura y escritura inicial?

15. ¿Los estudiantes suelen estar alfabetizados al finalizar el primer año? ¿En qué porcentaje?
En caso de extenderse, ¿Habitualmente hasta qué año?
16. ¿Qué relación considera que existe entre el contexto socioeconómico y la alfabetización de sus estudiantes? ¿Por qué lo considera así?
17. Le gustaría agregar algo sobre esta temática “características de la alfabetización inicial en contextos socioeconómicos vulnerables en escuelas primarias en la ciudad de Mar del Plata”