



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

La Alfabetización Inicial en Diferentes Contextos Educativos.

Una Cuestión de Estrategias.

Estudiante: Rodríguez Franca, Bettina

Legajo: 32148

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Bettina'.

Director/es: Lic. Fernández Fariña, María Elena

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'María Elena'.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en
Psicopedagogía

2023

Indice

Indice.....	1
Agradecimientos	4
Resumen.....	5
Título.....	5
Resumen.....	5
Palabras Clave.....	6
Introducción.....	6
Delimitación del Objeto de Estudio	6
Planteo del Problema.....	6
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Supuestos Básicos de Investigación	9
Fundamentación	10
Estado del Arte	12
Marco Teórico	19
Alfabetización.....	19
La Alfabetización en Argentina	20
Teorías que subyacen a la enseñanza de la lectura y escritura inicial	21
<i>Perspectiva constructivista psicogenética.....</i>	<i>22</i>
<i>Perspectiva Psicolingüística Cognitiva</i>	<i>25</i>

<i>Fortalezas de ambas teorías para favorecer los procesos de alfabetización</i>	28
Métodos Utilizados en la Alfabetización Inicial	29
<i>Métodos sintéticos o fonéticos</i>	29
<i>Métodos Analíticos o Globales</i>	30
<i>Métodos Mixtos</i>	31
Procesos Cognitivos Involucrados en la Lectura y Escritura	32
Estrategias Docentes Favorecedoras de la Alfabetización	37
Estrategias de alfabetización en sectores vulnerables	40
La Intervención Psicopedagógica	42
Método	46
Diseño de Estudio	46
Participantes-Muestra	47
Instrumento	47
Procedimiento	48
Consentimiento Informado	48
Resultados	48
Discusión	61
Aportes y Contribuciones de la Investigación	79
Limitaciones de la Investigación	80
Líneas de investigación futuras	80
Propuesta de intervención	81

Proyecto de Intervención	81
Referencias	88
Anexo	100

Agradecimientos

A mi familia, a mis hijos y a mi esposo, que siempre me acompañaron en este sueño tan anhelado por mí, me impulsaron a más y respetaron mis tiempos de estudio haciendo todo lo posible para que pudiera lograrlo. Sólo ellos saben el tiempo que le dedique a esta hermosa carrera.

A mis sobrinos, a mis amigas, compañeras de trabajo y de estudio, por su escucha y por esos “vos podés” tan necesarios.

A mi directora de TFI, María Elena Fernández Fariña, por su guía, compromiso y acompañamiento en la construcción de este Proyecto.

Pero mi mayor agradecimiento es para mis viejos, que siempre están conmigo, aunque se hayan ido. Sé que estén donde estén, hoy están orgullosos de mí.

Resumen

Título

La alfabetización inicial en diferentes contextos educativos. Una cuestión de estrategias.

Resumen

El acceso a la alfabetización posibilita la inclusión en la vida democrática y la cultura de los ciudadanos. Sin embargo, en nuestro país, un gran porcentaje de estudiantes presentan dificultades en el acceso a la lectura y escritura, culminando la escuela primaria con bajos niveles de alfabetización. El objetivo de este trabajo es analizar las estrategias que utilizan los docentes en diferentes contextos socioeconómicos del partido de Merlo para identificar si funcionan como facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos de alfabetización inicial en las escuelas primarias. La investigación realizada es empírica cualitativa, utilizando una muestra no probabilística de 12 docentes, 6 pertenecientes a una escuela de contexto socioeconómico vulnerable de gestión pública, con características rurales y 6 pertenecientes a una escuela de contexto socioeconómico medio, de gestión privada, ubicada en el centro del Distrito. Los resultados obtenidos demuestran que los docentes mencionan posicionarse desde diversos enfoques para la enseñanza de la lectura y escritura, el cognitivista y el constructivista que se consideran contrapuestos. Sin embargo, en el momento de diseñar sus estrategias didácticas, especialmente en los sectores vulnerables, la mayoría de las docentes, no utilizan las fortalezas de ambas posturas para enriquecer sus prácticas, trabajando con estrategias de conciencia fonológica de manera aislada, omitiendo el trabajo con secuencias o proyectos de lectura con propósitos comunicativos y con sentido para los estudiantes. Se concluye que es necesario repensar las propuestas didácticas teniendo en cuenta las fortalezas de ambas teorías mencionadas. Además, se destaca la importancia de

desarrollar políticas educativas que posibiliten mayor capacitación docente en propuestas didácticas de alfabetización inicial y en los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de esta habilidad, porque la falta de formación docente en estos aspectos no favorece la elección de estrategias didácticas que faciliten el acceso a la alfabetización de los estudiantes en los diferentes contextos educativos.

Palabras Clave

Lectura. Escritura. Alfabetización. Conciencia fonológica. Estrategias docentes.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

La presente investigación pretende indagar en el proceso inicial de alfabetización y su relación con las estrategias desarrolladas por los docentes de las instituciones educativas de diferentes contextos socioeconómicos de Merlo durante primero y segundo año de la escuela primaria.

Para ello se propone desarrollar una investigación empírica cualitativa donde se realizarán entrevistas a doce docentes de dos escuelas primarias del Partido de Merlo. Seis de ellos trabajadores de una escuela pública de una comunidad socioeconómica de nivel bajo y los otros seis de una escuela privada de nivel medio alto con el objetivo de indagar, analizar e interpretar si el tipo de estrategias utilizadas son similares y de qué manera impactan en los procesos de alfabetización de los estudiantes.

Planteo del Problema

En nuestro país se observan dificultades de alfabetización en los distintos niveles educativos, es decir muchos estudiantes no dominan en tiempo y forma la lectura y la escritura e incluso algunos terminan la escuela primaria sin lograr alfabetizarse. Los índices de repitencia en los primeros años de la escuela primaria son significativos, especialmente en sectores con alta vulnerabilidad social. (Abusamra, et al. 2021).

Según Fonseca (2022) estas dificultades no pueden atribuirse a aspectos intrínsecos a los estudiantes, sino que presentan múltiples causas respondiendo a factores educacionales, culturales o socioeconómicos. Este panorama se ha visto acentuado luego de la pandemia, especialmente en los sectores sociales desfavorecidos social y económicamente, debido a las desiguales oportunidades de acceso a los medios tecnológicos que demandaba la educación desde la virtualidad.

Este estudio está centrado en los aspectos educacionales relacionados a la enseñanza de la lectura y escritura en la Unidad Pedagógica de dos escuelas de Merlo de diferente contexto socioeconómico y en los procesos de alfabetización de sus estudiantes.

Una de las escuelas se encuentra en la localidad de Pontevedra, en el Barrio de Campanillas, cuya comunidad presenta una realidad socioeconómica compleja. Muchas familias viven asentamientos (barrios populares) ubicados a 3 km de la escuela y caminan entre 20 y 30 cuadras para llegar a ella. Son por lo general familias numerosas (cuatro-cinco niños). Los adultos a cargo, en su mayoría no poseen un trabajo estable (changarines) cuyos ingresos provienen de las ayudas sociales que brinda el Estado (AUH¹, IFE², pensiones, etc.). Los padres carecen de estudios completos en educación primaria y algunos de ellos, se encuentran en situación de analfabetismo.

La otra escuela se encuentra ubicada en el centro de Merlo, recibe estudiantes que en su mayoría viven cerca del colegio, al cual acceden caminando o en vehículo particular. Las familias poseen un nivel socioeconómico medio alto y ambos padres generalmente poseen empleo estable desempeñándose como profesionales, comerciantes o empleados de diferentes rubros.

En ambos contextos las estrategias utilizadas por los docentes para que los alumnos desarrollen sus procesos de alfabetización pueden funcionar como

1 Asignación Universal por Hijo

2 Ingreso Familiar de Emergencia

facilitadoras u obstaculizadoras del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de los aprendices.

La siguiente pregunta sirve de guía para orientar los objetivos de la presente investigación:

¿Las estrategias que utilizan los docentes de primero y segundo año de las escuelas primarias de Merlo, de diferentes contextos socioeconómicos, favorecen los procesos de alfabetización de los estudiantes?

Las variables de investigación surgen de los siguientes interrogantes:

¿Qué método de alfabetización utilizan los docentes de la población seleccionada? ¿Las estrategias pedagógicas utilizadas son similares en ambas instituciones?, ¿Estas estrategias favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Los docentes de escuelas con diferentes niveles socioeconómicos utilizan las mismas herramientas para alfabetizar? ¿Se elaboran propuestas de alfabetización situadas teniendo en cuenta los diferentes contextos educativos? ¿Los docentes poseen los conocimientos necesarios acerca de los procesos cognitivos involucrados en la alfabetización? ¿Cuentan los docentes con información, perfeccionamiento y actualización en cuanto a diversas teorías de alfabetización?

Partiendo de estas preguntas quedan planteadas las siguientes variables: Los métodos y enfoques utilizados por los docentes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial, el análisis de las estrategias utilizadas en sus propuestas de enseñanza como favorecedoras u obstaculizadoras de la alfabetización inicial y si las mismas son situadas a los diferentes contextos educativos. En el proceso de investigación se indagará también sobre el asesoramiento a los docentes que realizan los equipos directivos de las escuelas y el rol del psicopedagogo como favorecedor de la alfabetización en las diferentes instituciones. Finalmente, se analizará la capacitación docente sobre la alfabetización inicial y los procesos cognitivos involucrados en la misma.

Objetivo General

Analizar las estrategias utilizadas por los docentes de diferentes contextos socioeconómicos de las escuelas primarias de Merlo durante el proceso de alfabetización inicial y su impacto como facilitadoras u obstaculizadoras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos Específicos

- Indagar sobre las estrategias que utilizan los docentes para que los estudiantes accedan a la alfabetización.
 - Comparar las estrategias utilizadas por los docentes de diferentes contextos socioeconómicos.
 - Establecer cómo influyen las diferencias socioeconómicas de los estudiantes en el momento de seleccionar estrategias para alfabetizar.
 - Identificar que conocimientos poseen los docentes sobre los procesos cognitivos involucrados en la alfabetización.

Supuestos Básicos de Investigación

Muchos docentes centran su enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en los lineamientos propuestos por el Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, poniendo énfasis en el uso social de la lectura y escritura a través del trabajo con diferentes textos, sin tener en cuenta que los procesos de lectura y escritura de los niños requieren de intervenciones sistemáticas, explícitas y sostenidas en el tiempo sobre ciertas habilidades básicas que se necesitan desarrollar, denominadas precursores de la lectura y escritura como: la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y la relación grafema fonema . Otros docentes implementan estrategias de enseñanza ligadas a teorías tradicionalistas como la enseñanza aislada de las letras una por una, sin tener en cuenta los procesos cognitivos involucrados en la lectura y escritura. (Marder & Zabaleta, 2014). Estas modalidades de abordaje junto a espacios de capacitación reducidos o nulos, inciden en los procesos de

alfabetización de los estudiantes de primero y segundo año de los diferentes contextos educativos, muchas veces obstaculizándolos.

Para garantizar igualdad de condiciones en el acceso a la alfabetización, los docentes deben implementar estrategias de alta calidad, sostenidas y sistemáticas que le permitan recorrer a los estudiantes que tuvieron menor cantidad de experiencias previas lectoras, lo que otros niños pudieron vivenciar durante sus primeros años en entornos que quizá se pueden pensar como más favorecedores de un ambiente alfabetizador.

En los sectores sociales de mayor vulnerabilidad social las dificultades en el acceso a la lectura y escritura suelen ser mayores, pero no están relacionadas a aspectos cognitivos intrínsecos de los niños sino a la falta de oportunidades de estar en contacto con estrategias de enseñanza de alta calidad que estimulen con diversidad de experiencias, contactos y materiales de lectura el interés por aprender y el aprendizaje del sistema de escritura en sí. Esta diversidad de experiencias se presenta en los diferentes sectores sociales, pero en los sectores medios suelen compensarse en espacios externos a las instituciones escolares. En los sectores vulnerables, si no se presentan estrategias de alfabetización de alta calidad, las dificultades se acrecientan al interior del sistema educativo. (Diuk, 2018, Diuk et al., 2017, Diuk & Ferroni, 2012)

Fundamentación

El acceso a la alfabetización debe ser entendido como un derecho de los sujetos para garantizar igualdad de oportunidades que le permitan participar de la vida democrática. Sin embargo, la dificultad de numerosos estudiantes para aprender correctamente a leer y escribir es uno de los problemas más graves que se presenta en las escuelas primarias de todo el país. (Abusamra et al, 2021).

El diseño curricular de la provincia de Bs As, basado en el paradigma comunicacional actual de la Didáctica de las prácticas del lenguaje propone un enfoque alfabetizador equilibrado, destacando la dimensión social del lenguaje y valorando las prácticas sociales de la lectura y escritura. Además, plantea la

necesidad de reflexión sobre la lengua y sobre los procesos metacognitivos implicados. Establece que el aprendizaje de la lectura y escritura no puede suceder en forma descontextualizada ni alejada del sentido de los textos ni de su función social. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018).

Por otra parte, los estudios de las últimas décadas sobre los comienzos de la lectoescritura se han orientado hacia una perspectiva psicolingüística que ha centrado su función en estudiar los procesos cognitivos involucrados en la lectura y en la escritura. Esta perspectiva plantea que para poder leer y escribir en forma alfabética, es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos; conocimiento que le permite al niño establecer correspondencias letra-sonido (grafema-fonema), lo que constituye el principio alfabético. El dominio de estas correspondencias es un factor central en el proceso de alfabetización. (Marder & Zabaleta, 2014). Estos conceptos no siempre son tenidos en cuenta por los docentes de los primeros años de las escuelas primarias al diseñar sus estrategias didácticas, siendo esto una posible causa educacional de las dificultades de alfabetización de los estudiantes.

El enfoque psicolingüístico-cognitivo, enriquecido por la perspectiva socio cultural, plantea un trabajo integral en el contexto de situaciones comunicativas, significativas de lectura y escritura, donde la reflexión fonológica ocupa un papel privilegiado. (Marder & Zabaleta, 2014).

Teniendo en cuenta estas concepciones es fundamental que los docentes puedan desarrollar estrategias sistemáticas y eficaces generando una propuesta pedagógica que atienda a todos los aspectos del proceso de alfabetización y que sea sencilla de adaptar e implementar en las condiciones reales de las escuelas, especialmente, de aquellas que atienden a los sectores de menores recursos, garantizando igualdad de oportunidades en el acceso a la alfabetización y permitiendo a los estudiantes ser partícipes de la cultura escrita.(Abusamra et al., 2021).

Frente al escenario actual se plantea la necesidad de replantear las prácticas de enseñanza docente, generando espacios de capacitación y perfeccionamiento que contemplen las variables mencionadas para poder

repensar la problemática investigada en relación a la alfabetización en las escuelas del distrito.

Estado del Arte

No se han encontrado muchas investigaciones actuales sobre alfabetización en nuestro país, existen varias centradas en el estudio de la conciencia fonológica en niños de jardín de infantes y primer año, porque esta habilidad se considera como una de las principales precursoras para lograr la alfabetización. Se tomarán entonces varias investigaciones extranjeras actuales sobre el tema elegido, ya que la variedad es mayor o argentinas de los años 2017 y 2018.

En Sevilla, Rendón Romero et al. (2018) realizaron un estudio denominado “La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor” cuyo objetivo fue determinar qué factores lingüísticos pueden influir en el aprendizaje de la lectura y conocer el papel que juega el contexto educativo en dicho aprendizaje. Utilizaron una metodología cuantitativa y cualitativa en una muestra compuesta por 25 estudiantes de primer año, 15 niños y 10 niñas, de dos centros educativos de la provincia de Sevilla, uno público y otro privado. Se utilizaron pruebas para medir el procesamiento fonológico, la velocidad de denominación y el nivel de lectura de los alumnos, además de observaciones y entrevistas a los docentes para conocer su método de enseñanza de lectura, las actividades y recursos utilizados en el aula. Los resultados demostraron que el procesamiento fonológico y la lectura de letras y pseudopalabras son buenos predictores del aprendizaje de la lectura. También se comprobó que los niños que presentan un mayor nivel de conciencia fonológica y de lectura y han recibido instrucción formal, a partir de un método combinado fónico y global, muestran un grado más avanzado de desarrollo lector. Los autores concluyen que este método combinado favorece el desarrollo lector de los estudiantes.

Con respecto a las estrategias docentes utilizadas en la enseñanza de la lectura y escritura Guaraco Campoverde & Érazo Álvarez (2022) en Ecuador,

realizaron una investigación que titularon “Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria” para elaborar una propuesta que permita a los estudiantes avanzar en sus procesos de lectura y escritura y mejorar su rendimiento académico a lo largo de la escolaridad a partir de la utilización de estrategias didácticas novedosas. El objetivo de su estudio es identificar qué estrategias pedagógicas funcionan como facilitadoras de los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de los estudiantes que presentan dificultades en su adquisición. Su investigación presentó carácter descriptivo, utilizando la técnica de encuestas y de cuestionarios, en la aplicación Microsoft Forms, a los docentes participantes. Los resultados arrojaron que rara vez los docentes utilizan materiales lúdicos, llamativos e innovadores para la enseñanza de la lectura y que los estudiantes no dedican tiempo a leer por lo que no llegan a comprender lo leído. Concluyen que no hay método mejor que otro en la enseñanza de la lectura, pero consideran fundamental la implementación de estrategias innovadoras para motivar a los niños, especialmente aquellos que presentan dificultades de aprendizaje.

En este sentido, en República Dominicana Amiama Espaillat & Pacheco Salazar (2021) llevaron adelante una investigación denominada “Perfil lector de docentes de primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial” debido que un gran porcentaje de estudiantes de este país presentan bajos niveles de competencia lectora. El objetivo de la investigación fue estudiar los comportamientos lectores y los conocimientos sobre lectoescritura que presentan los docentes. Se llevó adelante un estudio mixto descriptivo, con una muestra formada por 465 docentes que respondieron un cuestionario teniendo en cuenta las variables a ser estudiadas. Los resultados arrojaron que el 55% de los docentes son lectores ocasionales y un 28% se consideran lectores aparentes o falsos lectores. Además, se verificó que muchos docentes tienen un acceso limitado a la cultura escrita, no poseen un concepto claro acerca de lo que es la lectoescritura inicial ni desde qué enfoque encuadran sus estrategias para lograr la alfabetización de los niños. Concluyen que es fundamental incluir el interés y hábito lector en los

programas de formación docente como así también impulsar políticas públicas que faciliten el acceso a la cultura escrita de escuelas y comunidades.

En Uruguay, Gutiérrez Fresneda et. al. (2020) llevaron adelante un estudio llamado “Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura” cuyo propósito fue indagar en las facetas que intervienen en el desarrollo de la conciencia fonológica cuando el niño inicia su proceso de alfabetización con el fin de identificar qué tareas son las más adecuadas para el desarrollo del conocimiento fonológico en estos momentos. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional para analizar qué aspectos del conocimiento fonológico inciden en mayor medida en el inicio del aprendizaje lector. En el estudio participaron 345 alumnos de diferentes jardines públicos cuya edad oscilaba entre los 3 y los 4 años. Los resultados expresaron que el desarrollo de la conciencia fonológica aumenta al iniciarse el proceso de aprendizaje de la lectura y que hay determinadas tareas metafonológicas que es importante tener en cuenta en el periodo inicial de la alfabetización. Se llegó a la conclusión de que es relevante la vinculación que hay entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y que cuanto antes se inicie la escritura, más rápido se desarrollarán las habilidades que favorecen la conciencia fonológica.

También en Uruguay, Gutiérrez (2022) realizó un trabajo de investigación con el fin de estudiar el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en niños de nivel socioeconómico bajo que denominó “Niveles emergentes de Conciencia Fonológica en niños de Nivel socioeconómico bajo”. La muestra estuvo comprendida por 31 niños de sala de 5 años de Educación Inicial, de un barrio vulnerable en Montevideo. Se utilizó una prueba de segmentación lingüística para evaluar la conciencia fonológica. Los resultados demostraron que las tareas de análisis silábico presentaron un nivel superior a las de análisis fonémico, dejando en evidencia que el desarrollo de esta habilidad va desde unidades de mayor tamaño como la sílaba a unidades menores, pero más complejas, como los fonemas. Los niveles adquiridos en el desarrollo de conciencia fonémica fueron bajos, teniendo en cuenta que este nivel es el más alto y el último en desarrollarse. La autora concluye que en estas poblaciones es necesario promover programas

de entrenamiento de estas habilidades como estrategia de intervención temprana para evitar posibles dificultades en la alfabetización.

En este mismo país, Balbi et. al. (2020) llevaron adelante una investigación que denominaron “Precursores de la Competencia Lectora Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable” con el propósito de demostrar que la identificación de precursores de la lectura en los inicios de la escolaridad constituye una estrategia para prevenir dificultades lectoras. Para ello realizaron un análisis de regresión múltiple donde se evaluaron las habilidades de vocabulario expresivo, conciencia fonológica y correspondencia entre fonemas y grafemas sobre la competencia lectora a inicios del primer y segundo año escolar. Se utilizó una muestra de 104 niños hispanoparlantes que asistían a 6 escuelas de Nivel Socioeconómico vulnerable (NSE) de Montevideo, Uruguay. Los resultados demostraron que, al comienzo de primer año, estos predictores explican el 58% de la variedad de la competencia lectora inicial. Sin embargo, al pasar un año escolar, al inicio del segundo año, estos mismos precursores solo lograron explicar un 12% de las diferencias individuales en lectura. Concluyeron que las habilidades de vocabulario expresivo funcionan como un precursor importante para identificar a niños con un riesgo elevado de presentar dificultades en lectura al inicio del primer y segundo año escolar, por lo que sería importante que sean estimuladas desde el inicio de jardín de infantes. Con respecto a la conciencia fonológica sugieren que en contextos hispanoparlantes el docente de primer año centre su atención en la estimulación de habilidades de manipulación de fonemas y sílabas que toman un rol fundamental para posibilitar el acceso a materiales escritos, en vez de actividades con rimas porque estas deben ser priorizadas durante la educación preescolar. Por último, determinan que las habilidades de correspondencia entre fonemas y grafemas explican las diferencias individuales observadas en la lectura al inicio del primer y segundo año escolar por lo que recomendaron incorporar la enseñanza de esta habilidad de manera sistemática desde el inicio de la escolaridad.

Debido a su importancia y vinculación directa con la temática del trabajo y a la falta de investigaciones más recientes en nuestro país se toma la licencia como excepción de mencionar como antecedente del presente estudio a la

investigación realizada en Argentina por Diuk et. al. (2017) llamada “Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados” con el objetivo de demostrar el potencial de los niños de sectores vulnerados para aprender a leer y escribir, a partir de una propuesta de enseñanza sistemática denominada Derecho a aprender a leer y escribir (D.A.L.E.) analizando sus niveles de respuesta a la intervención pedagógica (RAI). El objetivo fue evaluar el avance de estos niños en lectura y escritura, se observó que, en general, luego de recibir una propuesta educativa adecuada avanzan en sus procesos de alfabetización, demostrando que no poseen limitaciones cognitivas. Participaron del estudio 37 niños (15 niñas y 22 niños) escolarizados hace más de dos años pero que aún no escribían palabras sencillas y que se encontraban entre segundo y sexto año de la escuela primaria en el conurbano bonaerense, con una edad promedio de entre 7 y 14 años. Luego de haber trabajado con la propuesta presentada de manera sostenida y sistemática mostraron avances en la escritura de palabras evidenciando en su mayoría un buen nivel de RAI. Estos resultados profundizan el debate acerca del origen experiencial (educativo en particular) de las dificultades de acceso a la alfabetización, que enfrentan muchos niños argentinos que crecen en contextos de pobreza.

Otro de los estudios de investigación que llevó adelante Diuk (2018) fue denominado “Diversidad sociocultural y proceso de alfabetización” donde se propuso analizar si existen variables socioeconómicas familiares o escolares relacionadas con las dificultades que experimentan muchos niños en contextos de pobreza para alcanzar la alfabetización, siendo parte del sistema educativo. En el estudio se evaluaron a 63 niños de tercero a sexto año de escuelas de zonas vulnerables del conurbano bonaerense, en Argentina. Se conformaron dos grupos de niños: uno con un muy bajo nivel de alfabetización y otro con un nivel de alfabetización similar al de la mayoría de sus pares. Se realizaron entrevistas a las familias de ambos grupos para obtener datos sobre su nivel socioeconómico, las escuelas a las que asistían los niños y el contexto alfabetizador hogareño. Los resultados arrojaron que no había diferencias significativas entre los grupos respecto al contexto alfabetizador del hogar, pero si en relación al nivel socioeconómico. Además, se evidenció que los niños que

obtuvieron un desempeño más bajo vivían en hogares con mayor hacinamiento y asistían a escuelas cercanas a su domicilio. La autora concluye que es necesario dejar de lado la relación entre la falta de aprendizaje con las carencias de los propios niños o de sus familias. Considera necesario que se pueda investigar la relación existente entre las escuelas de los barrios con mayor vulnerabilidad social y los bajos niveles de alfabetización de los niños que asisten a ellas.

Por su parte, Porta (2021) realiza una investigación que denominó “Efectos de un programa de intervención en vocabulario y conciencia fonológica en nivel inicial y sobre el nivel lector en primer grado” cuya finalidad fue evaluar el impacto de dos tipos de intervención (conciencia fonológica por un lado y conciencia fonológica y vocabulario por el otro) ofrecida a niños de jardín de infantes de bajo nivel socioeconómico sobre el nivel lector adquirido al finalizar primer año. Del estudio participaron 129 niños de jardín de infantes de seis salas pertenecientes a cuatro escuelas urbano marginales de la provincia de Mendoza, Argentina. Se empleó un diseño cuasi experimental de comparación en tres grupos (el tercero fue un grupo control). Al final de primer año se evaluó la comprensión lectora. Los resultados demostraron que los niños que recibieron la intervención combinada tuvieron un desempeño superior a los estudiantes del grupo control y a los que recibieron la intervención de conciencia fonológica únicamente. También se comprobó que la intervención más específica es la que incluye dos habilidades precursoras de la lectura: conciencia fonológica y vocabulario, facilitando la comprensión lectora. Se llegó a la conclusión de que para mejorar la comprensión lectora se debe estimular más de una habilidad lingüística.

Otra investigación realizada en Argentina por Ferroni (2021) denominada “Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contexto de pobreza” analizó la influencia de la comprensión del lenguaje oral y la velocidad y la precisión en la lectura de palabras en la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos socioeconómicos de bajos recursos. Se utilizó una muestra de 31 niños de Tercer año de la provincia de Buenos Aires utilizando pruebas de comprensión lectora, precisión y velocidad lectora, vocabulario y procesamiento

morfosintáctico. Los resultados indicaron que la habilidad que más influye en la comprensión lectora es la precisión en el reconocimiento de palabras y que un nivel adecuado de recodificación fonológica les permite a los niños alcanzar un mejor nivel de comprensión de textos narrativos simples. La autora concluye que en niños de nivel socio económico bajo, que suelen vivenciar menos experiencias extraescolares de alfabetización que niños de otros sectores sociales, es necesario implementar intervenciones sistemáticas que permitan desarrollar mayores niveles de lectura favoreciendo la construcción de significados de los textos. Además, señala la importancia de llevar a cabo estrategias educativas que permitan promover un desarrollo lingüístico integral y que impliquen, tempranamente, el tratamiento de lenguaje oral.

También en Argentina, Fonseca (2022) desarrolla un trabajo titulado “La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación” donde enuncia que en dicho país existe un gran porcentaje de niños y adolescentes que no acceden a la lectura y escritura, según lo demuestran las pruebas realizadas a nivel nacional. Además, establece que esta situación no se debe a dificultades cognitivas de los estudiantes sino a aspectos educacionales, culturales y socioeconómicos. El objetivo de su trabajo fue revisar investigaciones científicas acerca del cerebro lector sustentadas en las Neurociencias para que sean tomadas en cuenta en las propuestas educativas para mejorar el panorama con respecto a la alfabetización en el país. La autora destaca que la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el reconocimiento de letras son precursores de la lectura y la escritura que deben tenerse en cuenta en el momento de desarrollar propuestas pedagógicas en las escuelas. También plantea que en las escuelas de Argentina los métodos de enseñanza de la lectura y escritura se encuentran entre dos polos contrapuestos: el de la enseñanza creativa para generar condiciones sociales de enseñanza de la lectura y el de la conciencia fonológica, sin tener en cuenta las fortalezas de ambas posturas. Propone como estrategia de alfabetización trabajar la importancia de comprender y dominar el principio alfabético, pero también desarrollar habilidades lingüísticas amplias y profundas para convertirse en lector a través de diversas actividades creativas y enriquecedoras. Llega a la conclusión que la pandemia mostró la

inequidad del sistema educativo argentino y que a partir de la evidencia científica es necesario replantear los diseños curriculares y los métodos de enseñanza en las escuelas del país.

Marco Teórico

Alfabetización

El concepto de alfabetización es amplio y ha ido cambiando a lo largo de la historia. Presenta diferentes concepciones según la época y el posicionamiento teórico en el que se encuentra ubicado cada autor. En la actualidad, se lo considera como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, que incluye la lectura y la escritura en diversos contextos sociales. Es entendido como un proceso cultural (y no solo escolar) por el cual se comunica la cultura escrita. Por este motivo es muy difícil acordar una única definición de alfabetización. (Castedo, 2015).

Es importante destacar que la alfabetización no se reduce a los aprendizajes iniciales de la lectura y de la escritura, sino que incluye las posibilidades de inclusión y participación en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos, como por ejemplo la Universidad. (Carlino, 2005). Saber leer y escribir no sólo implica conocer el sistema alfabético de escritura, sino que supone un uso adecuado del lenguaje escrito frente a diferentes desafíos: saber leer críticamente una información periodística, comprender información de material científico, disfrutar de textos informativos y literarios, realizar en forma adecuada una solicitud de empleo entre otros. (Molinari, 2000, p.15).

En esta misma línea Fonseca (2022) sostiene que la alfabetización es una adquisición cognitiva que implica conocimientos instrumentales y funciones comunicativas que estructuran el pensamiento y la subjetividad. Para la autora alfabetizarse posibilita a los sujetos la inclusión social, su derecho a educarse y a participar en la construcción democrática de una nación.

La Alfabetización en Argentina

Un documento reciente publicado por el grupo D.I.L.E.³ plantea el problema de la alfabetización en nuestro país. El mismo enuncia que muchos estudiantes no dominan en tiempo y forma la lectura y la escritura e incluso algunos terminan la escuela primaria con muy bajos niveles de alfabetización (Abusamra et al., 2021). Por su parte, Fonseca (2022) plantea que entre un 15 % - 17 % de los estudiantes de Argentina, que cursan el último ciclo de las escuelas primarias, presentan sobre edad por haber recursado uno o más años. Si bien los índices de permanencia en la escuela primaria de niños que viven en sectores socioeconómicamente vulnerados han mejorado significativamente en las últimas décadas en Argentina, las escuelas no han podido garantizar el acceso a la lectura y escritura de todos estos estudiantes. Por eso es posible encontrar en el sistema educativo a niños de más de 8 años de edad con sus procesos de alfabetización comprometidos, ya que muchos de ellos no alcanzan a escribir palabras sencillas. (Ferroni et al., 2018, Diuk et al., 2017).

A estos datos, una investigación reciente realizada en Argentina por Diuk et al. (2023), aporta la siguiente información:

En Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, las brechas educativas en función de la procedencia socioeconómica revelan un alto grado de desigualdad (Perusia, 2021; Tiramonti et al., 2023). En particular, un elevado porcentaje de la población infantil que crece en contextos de pobreza alcanza un bajo nivel en lectura y escritura durante su escolaridad primaria. En las pruebas del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019, el 65 % de los niños y las niñas de 3er. grado, procedentes de sectores socioeconómicos vulnerados, alcanzó bajos niveles de logro en comprensión lectora

³ Docentes e investigadores en lectura y escritura.

(UNESCO, 2021). Un estudio del que participaron 1116 niños y niñas de 2do. a 6to. grado, que residían en zonas socioeconómicamente vulneradas de la Provincia de Buenos Aires, en Argentina, mostró que el 70 % de quienes finalizaban 2do. grado, el 41 % de 3ero., 25 % de 4to., 13 % de 5to. y 6 % de 6to no pudo escribir de manera convencional más que 10 palabras simples y frecuentes.

Asimismo, Diuk (2018) estima que el 10% de los niños que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social en el conurbano bonaerense egresan de la escuela primaria con un nivel de alfabetización rudimentario. Estas dificultades se ven acentuadas en estos sectores, debido a factores contextuales, pero no deben ser atribuidos a problemas específicos de los propios niños ni de sus familias. En la mayor parte de los hogares de los sectores medios de la sociedad, la lectura y la escritura es un medio al que los adultos y los niños recurren de manera habitual, porque aparece de manera cotidiana en sus contextos. En cambio, en los sectores sociales de menores recursos, estas prácticas se presentan con menor frecuencia en la vida comunitaria y familiar. Como consecuencia muchos niños llegan a la escuela con menor cantidad de experiencias en los procesos de lectura y escritura y con las habilidades previas necesarias para su adquisición menos desarrolladas. Esta situación nada dice sobre el potencial cognitivo de estos niños para aprender, pero si demuestra que es necesario brindarles mayor cantidad de oportunidades organizadas, planificadas e intensivas para que alcancen los niveles de alfabetización que otros niños han tenido oportunidad de desarrollar en su etapa pre escolar a nivel familiar y social.

Teorías que subyacen a la enseñanza de la lectura y escritura inicial

Existen diferentes teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, es decir, posicionamientos teóricos que se construyen en torno a enfoques y que conllevan a la implementación de metodologías, estrategias y maneras de enseñar y aprender dentro del aula. (Marder & Zabaleta, 2014, Fonseca, 2022).

En el presente trabajo se desarrollarán los postulados que plantea la perspectiva constructivista psicogenética y la psicolingüística cognitiva porque, por un lado, atraviesan las estrategias de enseñanza de los docentes en los ámbitos educativos y por otro, porque en las investigaciones se las considera contrapuestas y en discusión. (Fonseca, 2022).

Perspectiva constructivista psicogenética

El propósito principal desde esta perspectiva es formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita. A partir de 1990 se empezó a plantear como objeto de enseñanza del área de Lengua, a las prácticas sociales del lenguaje, algo mucho más complejo y amplio que la lengua contenida en tales prácticas. Esta teoría propone tomar como objeto de referencia a las prácticas sociales de la lectura y la escritura desde el momento inicial de la alfabetización, cuando los niños están aún aprendiendo a leer y escribir. Además, establece que saber leer y escribir es hacer uso adecuado del lenguaje escrito, utilizando textos de circulación social, en sus distintas variedades, partiendo de situaciones comunicativas reales. Desde este momento inicial, los estudiantes deben participar de momentos en las que se lee o se escribe, donde realizan una reflexión en uso, relacionada al problema de interpretación o producción escrita que se intenta resolver. (Castedo & Torres, 2012).

En concordancia con estos conceptos Kauffman (2007) plantea que leer implica construir la significación de un texto y en este proceso se coordinan datos del texto con datos del contexto. El papel de lector es activo porque utiliza toda su competencia lingüística cognitiva en este proceso de transacción con el texto. El lector para poder comprender el texto puede volver atrás cuando lo necesite para modificar o completar sus hipótesis. Esta concepción de lectura demuestra como los niños despliegan diferentes tipos de estrategias para apropiarse de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito, cuando se implementan situaciones didácticas que trabajan sobre diversos textos de circulación social. El docente debe planificar de manera sistemática situaciones de lectura e incluir momentos posteriores de

intercambio sobre lo leído en el marco de proyectos, secuencias o actividades habituales como la biblioteca del aula o la hora del cuento.

Esta perspectiva tiene sus orígenes en la teoría de la psicogénesis planteada por Emilia Ferreiro. La autora plantea que los niños hasta alcanzar la escritura alfabética atraviesan diferentes niveles de conceptualización, a través de ellos puede observarse un proceso de construcción:

...puede hablarse de proceso de construcción en el caso de la lengua escrita porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados [y afirma que] esas conceptualizaciones tienen un carácter muy general y aparecen en chicos expuestos a ortografías diferentes, a sistemas educativos diferentes y a condiciones socioculturales muy diferentes. Eso no excluye, por supuesto, las especificidades. (Ferreiro, 1991, p.3).

Ferreiro & Teverovsky (1979) hacen referencia a diferentes niveles de conceptualización o etapas que atraviesan los niños en la adquisición de la escritura:

Etapas primitiva: reproducen rasgos típicos de la escritura como grafismos similares a las letras, separados entre sí. En esta etapa los niños aún no tienen en claro la diferencia entre escritura y dibujo, por lo que pueden dibujar y establecer que ahí dice algo.

Etapas pre silábica: consideran que debe haber una cantidad mínima de grafías para escribir algo y para poder leer debe haber una diferencia entre las escrituras. Suelen utilizar las letras de su nombre en diferente orden para producir escrituras.

Etapa silábica: comienzan a intentar dar un valor sonoro a cada una de las letras. Comienzan a darse cuenta que la escritura representa partes sonoras del habla y suelen escribir una letra por cada sílaba.

En este nivel se pueden diferenciar dos periodos:

Con valor sonoro convencional: cuando la letra que escriben por sílaba no corresponde a la palabra.

Sin valor sonoro convencional: con valor sonoro convencional donde el aprendiz incluye letras que corresponden a la palabra. Algunos niños comienzan a escribir las vocales de cada palabra.

Etapa silábico-alfabética: Descubren que las sílabas llevan vocales y consonantes, aunque aún omiten letras.

Etapa alfabética: comprenden que cada letra corresponde a valores sonoros menores que la sílaba.

Que un niño haya llegado a esta etapa no significa que ya escribe correctamente, aún le falta comprender reglas ortográficas y puede presentar dificultad en la escritura de sílabas complejas, como grupos consonánticos.

En este sentido, Ferreiro (1991) considera que para comprender el uso social de la escritura no basta con la segmentación de las palabras en unidades menores, sino que requiere de procesos reflexivos sobre la lengua. Esto no significa que la teoría constructivista psicogenética no considere la importancia de la conciencia fonológica, sino que la entiende como un punto de llegada sosteniendo que la alfabetización se logra en situaciones de interacción con la escritura y no a partir de un análisis de la oralidad en sí misma.

Estas conceptualizaciones coinciden con lo señalado por Kaufman (2007), al establecer que el principio didáctico que debe conducir las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, es que los niños comiencen a formarse como lectores y escritores desde el primer día de clases. Es decir, no debe haber una primera etapa donde se aprenda a leer y a escribir y luego otra donde se lea y escriba, sino que ambas deben realizarse de manera simultánea. Desde este enfoque leer es construir sentido desde los inicios de la

alfabetización, donde el estudiante asume un rol activo desarrollando diferentes estrategias para avanzar en la lectura y escritura: interpreta, anticipa, verifica e infiere. Desde este punto, esta teoría se encuentra en oposición a la concepción de lectura como decodificación.

En este sentido Pascual Llorens (2020) plantea que el docente desde el enfoque constructivista funciona como apoyo y guía en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Será el encargado de crear situaciones que le posibiliten la construcción de nuevos aprendizajes brindando ayuda y estimulación sin ofrecer la solución al problema porque se considera que el descubrimiento y experimentación es personal y propio de cada alumno y alumna. Al estudiante se lo considera activo en la construcción de su propio aprendizaje debido a que el conocimiento es el resultado de un proceso de interacción con el mundo que lo rodea.

Perspectiva Psicolingüística Cognitiva

Desde hace muchos años, los estudios sobre la iniciación a la lectoescritura se orientaron hacia una perspectiva psicolingüística que ha centrado su atención en estudiar los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura y escritura. Este enfoque refiere que para poder leer y escribir en una escritura alfabética, es necesario desarrollar determinadas habilidades: la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y la velocidad de denominación.

La conciencia fonológica permite poder reflexionar sobre el lenguaje oral, segmentarlo en unidades menores (palabras, sílabas y fonemas) y poder manipularlos. Esta habilidad presenta diferentes niveles (Gutiérrez Fresneda et al., 2020):

Conciencia léxica que implica el reconocimiento de palabras en una frase.

Conciencia silábica: donde se identifican las sílabas que conforman las palabras.

Conciencia fonémica: que posibilita segmentar los sonidos que conforman las palabras.

Con respecto a la conciencia fonológica es importante destacar que no eclosiona durante el desarrollo infantil como una cuestión de todo o nada. Sino de que se trata de un continuo en el que están implicados diferentes niveles y etapas evolutivas: primero se identifican rimas, sonido inicial, luego sonido final, después se pueden segmentar los fonemas y más adelante reemplazar unos fonemas por otros. (Marder & Zabaleta, 2014).

La segunda habilidad que se considera importante es el conocimiento de las letras, pero existen investigaciones que demuestran que para aprender a leer y a escribir palabras no es determinante conocer el nombre de las letras sino su sonido. El niño debe primero poder manipular los sonidos que forman las palabras, es decir reconocerlos, separarlos, asociarlos y descubrir que distintas combinaciones permiten conformar palabras diferentes. Ambas habilidades le permiten establecer en forma progresiva, correspondencias entre los grafemas y los fonemas posibilitando la adquisición del principio alfabético. A medida que el niño va apropiándose de estas capacidades, logra pasar de una forma de comunicación oral a una escrita. (Marder & Zabaleta, 2014, Diuk, 2011). En nuestro país muchos estudiantes ingresan al nivel primario sin poseer estas habilidades básicas desarrolladas, y esto puede conllevar a una dificultad para poder avanzar en sus procesos de lectura y escritura. (Abusamra et al., 2021).

En este sentido Diuk (2011) refiere que cuando los niños adquieren estas habilidades comienzan a escribir palabras en forma fonológica, sin tener en cuenta todavía las cuestiones ortográficas, que lograrán resolver cuando avancen en su alfabetización. El desarrollo de la escritura fonológica permite progresar en el análisis de los sonidos de las palabras y mejorar el manejo de las correspondencias. Una vez que el niño logra avanzar en estos aspectos se comienza a trabajar con la lectura, porque para leer se requiere de cierta velocidad para identificar las letras y operar con los sonidos para poder ensamblarlos, sin que resulte frustrante. (Diuk, 2011).

La última de las habilidades involucradas en la adquisición de la lectura y escritura según este enfoque es la velocidad de denominación que consiste en la habilidad para nombrar lo más rápido posible en forma secuenciada, un

conjunto de estímulos familiares tales como dígitos, letras, colores u objetos, integrando áreas cerebrales especializadas en el reconocimiento visual y áreas involucradas en el procesamiento fonológico. Esta habilidad tiene una importante influencia en la fluidez y precisión lectoras, porque está relacionada con la rapidez con la que puede ser recuperada una información fonológica en la memoria a largo plazo y permite acceder a las representaciones de las palabras en el léxico mental (Fonseca, 2022).

Con respecto al rol del docente y del estudiante desde esta perspectiva Pascual Llorens (2020) establece que, en los métodos de lectoescritura clásicos y convencionales, como los sintéticos que parten de las letras, los fonemas o la sílaba, el docente asume un papel de instructor utilizando prácticas que suelen basarse en la mecanización, memorización y ejercicios repetitivos. Considera que los estudiantes desempeñan un rol pasivo, donde son receptores de los conocimientos que se le transmiten. Marder & Zabaleta (2014) plantean, en contraposición a este posicionamiento, que el enfoque psicolingüístico cognitivo que propone la alfabetización desde el trabajo con la conciencia fonológica ha sido enriquecido por el enfoque histórico- socio-cultural incorporando formatos de interacción para favorecer el proceso de alfabetización. Consideran que además de tener en cuenta los procesos lingüísticos y cognitivos al momento de alfabetizar, se deben generar situaciones sociales de interacción entre el estudiante y el maestro y con compañeros, en el marco de situaciones orales de reflexión sobre el lenguaje escrito, donde sus aportes sirven de andamiajes para el avance del aprendizaje. Además, el enfoque sociocultural del lenguaje, cuyo fin es el desarrollo de la comunicación, considera fundamental para la lectura la interacción cooperativa que se produce entre texto, lector y contexto que favorece la reconstrucción de sentido de aquello que se lee, legitimando la perspectiva social y cultural de esta habilidad. (Galindo- Lozano & Doria-Correa, 2019)

Estas interacciones necesarias para alcanzar la alfabetización sostenidas desde un enfoque sociocultural, donde el niño enriquece sus conocimientos a través del intercambio con el maestro o los pares más

avanzados, interpelan el rol de mero instructor por parte del docente y el rol pasivo del estudiante, planteado por Pascual Llorens (2020).

Fortalezas de ambas teorías para favorecer los procesos de alfabetización

Fonseca (2022) señala que durante los últimos cuarenta años en las escuelas se ha estado en el medio de estas dos propuestas: por un lado, las que se apoyan en el lenguaje para enseñar a leer (Perspectiva constructivista) y por el otro, las que sostienen la importancia de trabajar sobre el principio alfabético (Perspectiva cognitiva) considerándolas contrapuestas sin tener en cuenta las fortalezas de ambas posturas.

Es importante destacar que Emilia Ferreiro no niega que la conciencia fonológica cumple una función importante en el proceso de alfabetización (Ferreiro, 1991). Lo que rechaza la autora es la reducción de la lengua escrita a un código de correspondencias porque considera que la lectura y escritura son procesos más amplios que permiten a los niños el acceso a la cultura (Ferreiro, 2004). Esta equiparación del trabajo de reflexión metafonológica, con la conciencia fonológica como trabajo de “entrenamiento fónico” aislado, es lo que ha generado que se consideren opuestas ambas teorías. Desde un enfoque psicolingüístico-cognitivo y sociocultural, se realiza un trabajo integral en el contexto de situaciones comunicativas y significativas, donde la reflexión fonológica ocupa un lugar importante que no necesariamente debe desarrollarse aislada de la comprensión y producción de textos. El desarrollo de la conciencia fonológica se puede lograr a medida que se avanza en el sistema de escritura, es decir a medida que se adquiere el principio alfabético. La toma de decisiones sobre qué y cómo escribir que llevan adelante los niños posibilita avances en el proceso de escritura y en la adquisición de la conciencia fonológica y no necesariamente se tendría que implementar por fuera de situaciones didácticas que no contemplan el uso social de estos procesos. La posibilidad de que ambas teorías se complementen teniendo en cuenta las fortalezas de cada una, tomando como eje primordial la construcción de sentido de las situaciones de lectura y escritura y que las mismas se desarrollen en el marco de actividades motivadoras y de calidad, beneficiaría

tanto el desempeño de los estudiantes como de los docentes (Ricca 2012, Marder & Zabaleta, 2014, Fonseca, 2022).

Métodos Utilizados en la Alfabetización Inicial

En una investigación realizada en España, Pascual Llorens (2020) plantea la siguiente clasificación de métodos utilizados en la enseñanza de la lectura y escritura por el personal docente en las escuelas:

Métodos sintéticos o fonéticos

Son los métodos más antiguos por eso se los denomina tradicionales. El proceso de aprendizaje de la lectura consiste en una progresión ascendente partiendo del conocimiento inicial de las vocales y las consonantes. Una vez conocidas las letras se descifran las palabras por deletreo. A medida que los niños avanzan en la automatización, las palabras se leen a mayor velocidad y se prescinde del deletreo. Luego avanzan en la lectura de sílabas y finalmente de palabras que es cuando se accede a la significación (Pascual Llorens, 2020). Castedo (2015) con respecto a esos métodos establece lo siguiente:

Los métodos sintéticos o de marcha sintética -que subsisten en nuestros días-pueden partir de las letras (alfabéticos), de las sílabas (silábicos) o de los fonemas (fónicos). El orden de presentación de las unidades es un rasgo fundamental; por ejemplo: primero las vocales, luego las consonantes, después combinación de vocales entre sí, más tarde composiciones de vocales y consonantes. Las unidades y los pasos pueden cambiar, pero lo esencial es siempre ir de las partes al todo.

Se desprende entonces que se puede pasar mucho tiempo de enseñanza ejercitando partes cuyo significado y sentido se desconoce y olvidando al mismo tiempo el sentido mismo del acto de leer (obtener significado a partir de un texto). En la etapa inicial, se pone un gran esfuerzo en el deletreo, el silabeo y la memorización desprovista por lo general y al inicio

de sentido. A pesar de las críticas, las diversas manifestaciones del método se han prolongado, bajo distintas formas y ropajes, a lo largo de los siglos. (p.4)

Los métodos sintéticos incluyen tres subtipos: alfabético, fonético y silábico.

El método sintético-alfabético se basa en el aprendizaje de las letras. Se reconocen primero las vocales y luego las consonantes. Luego se pasa a la sílaba, después a la palabra hasta llegar, como última instancia, al texto.

El método sintético-fonético plantea el aprendizaje de las letras a partir de los fonemas y no por sus grafemas. Cada sonido se suele acompañar de imágenes para mejorar su aprendizaje. Este método ayuda a comprender la relación entre fonema y grafema.

Los métodos sintéticos-silábicos proponen la enseñanza de las sílabas. Este método puede conducir al silabeo debido a que se enseñan las sílabas aisladas del contexto (Pascual Llorens, 2020).

Métodos Analíticos o Globales

Los métodos analíticos o globales plantean que el aprendizaje de la lectura y escritura se inicie a partir de la frase o palabra, es decir se parte de unidades de sentido, hasta relacionar grafemas y fonemas, por eso se lo considera descendente. Entre ellos podemos nombrar al método global o de la palabra generadora (Pascual Llorens, 2020). Castedo (2015) con respecto a estos métodos enuncia:

Hacia las últimas décadas del S. XIX, maestros y políticos se opusieron fuertemente a los métodos sintéticos, llamando la atención para comenzar la enseñanza por unidades con sentido (frases o palabras). La palabra es casi siempre la unidad privilegiada. Proponen entonces una marcha analítica o métodos analíticos, de unidades con sentido a sus partes menores. Los libros de la época reflejan dos métodos predominantes: de la palabra entera y de la palabra generadora (la

palabra seguida del análisis de las partes y vuelta al todo). La palabra pasa a ser la unidad lingüística con la que se empieza a enseñar y la discusión se centra en cuál es el análisis de las unidades que se requiere posteriormente, hasta qué unidad lingüística llegar con el análisis, cuánto tiempo permanecer en cada unidad de análisis” (p. 6).

Se pueden identificar tres subtipos: léxico, fraseológico y contextual.

El método analítico léxico propone la enseñanza de palabras con significado para que el estudiante elabore frases. Se utilizan dibujos o imágenes como apoyo visual para lograr el aprendizaje.

El método analítico fraseológico parte de la frase donde los niños van identificando palabras para luego ir distinguiendo los elementos que las componen (sonidos o sílabas). Este método promueve la lectura con sentido, para estimular el placer y la curiosidad.

El método analítico-contextual plantea el aprendizaje partiendo del texto como base. A partir de ahí se reconocerán las frases, palabras y sílabas. Su ventaja principal es el interés por el contenido del texto y los comentarios sobre el mismo de parte de los estudiantes (Pascual Llorens, 2020).

Métodos Mixtos

Los métodos mixtos o eclécticos utilizan las ventajas de los métodos sintéticos y analíticos, pudiendo tener tendencia analítica o sintética. En estos se pasa inmediatamente de unidades completas a unidades elementales, y de éstas a las unidades complejas. Se realiza el proceso de análisis y de síntesis simultáneamente (Pascual Llorens, 2020).

Continuando con lo que propone Pascual Llorens (2020) el método seleccionado por los docentes para alfabetizar debe ser flexible, proporcionar un trabajo y un funcionamiento adecuado al ritmo de aprendizaje, la capacidad madurativa y cognitiva de los estudiantes realizando las modificaciones que sean necesarias. Además, agrega que el juego es una poderosa herramienta para utilizar en las propuestas didácticas posibilitando que los estudiantes aprendan de forma lúdica, dinámica y motivadora. Utilizar un manual de una editorial, facilita el trabajo de los docentes, pero la mayoría de ellos no

despiertan el interés de los alumnos, no estimulan su nivel cognitivo y suelen no presentar calidad literaria. Además, el trabajo excesivo con las fichas que presentan estos libros genera que los niños se pierdan la oportunidad de experimentar o de investigar. En este sentido enuncia la necesidad de utilizar una metodología activa, atractiva y gratificante que motive a los estudiantes para conseguir mejores resultados. Considera que el rol docente debe ser de acompañante y guía de todo el proceso. Con respecto a los alumnos y alumnas plantea que deben adoptar un rol protagónico, como se desprende de los enfoques pedagógicos más actuales.

Procesos Cognitivos Involucrados en la Lectura y Escritura

El conocimiento de los procesos que intervienen en la alfabetización es importante para la implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de la lectura y escritura de los primeros años de escolaridad, definiendo con evidencia empírica y sustento teórico la forma más beneficiosa de intervenir en la alfabetización inicial. (Fumagalli, 2013).

Diferentes habilidades que los niños desarrollan intervienen para que puedan avanzar en su alfabetización. Desde una perspectiva neuropsicológica, la lectura es un proceso mental que involucra procesos cognitivos, mediados por distintas estructuras cerebrales. Entre ellos podemos mencionar: el procesamiento fonológico, la capacidad para decodificar los estímulos visuales, la velocidad en la denominación, la percepción, la amplitud de vocabulario y la memoria de trabajo. Además, exige una serie de habilidades superiores como atención, memoria, lenguaje y abstracción. (Torres Rodríguez, 2013)

Una de las habilidades fundamentales para lograr la alfabetización es la adquisición del lenguaje oral. Este puede definirse como una capacidad del ser humano que presenta diferentes niveles: semántico, pragmático, fonológico y morfosintáctico que se interrelacionan para comprender y emitir enunciados comunicativos. (Díaz Camacho, 2006). Es importante destacar que el dominio del lenguaje oral constituye uno de los pilares básicos en el acceso a la lectoescritura, existiendo una relación entre el lenguaje oral y escrito debido a

que las habilidades del lenguaje oral se reflejarán en el desarrollo del lenguaje escrito, influyéndose mutuamente. (Guarnero Reyes y Vega Pérez, 2014).

El desarrollo del lenguaje se va dando en forma paulatina desde el nacimiento y a lo largo de la vida donde se conforman habilidades metalingüísticas que permiten reflexionar de manera explícita sobre la lengua con el fin de analizar sus componentes y estructuras. Se clasifican en diferentes tipos según el nivel lingüístico involucrado: metafonológicas, metasintácticas, metasemánticas y metapragmáticas (Díaz Camacho, 2006).

En la lectura y escritura inicial intervienen principalmente las habilidades metafonológicas que son aquellas que hacen referencia a la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y manipularlos. Se empiezan a desarrollar a los cuatro o cinco años y entre los seis y los siete comienza su interacción con el aprendizaje de la lectura y escritura, pero también depende del nivel de desarrollo de cada niño. (Díaz Camacho, 2006).

Dentro de la habilidad metafonológica existen diferentes tipos de componentes, que en su conjunto conforman la conciencia fonológica (Defior Citoler & Serrano, 2011):

La conciencia léxica: es la habilidad para identificar las palabras que componen las oraciones y manipularlas de forma deliberada.

La conciencia silábica: posibilita segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras

La conciencia intrasilábica: se utiliza para comprender que las sílabas están compuestas por unidades menores.

La conciencia fonémica: permite segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, es decir, los fonemas y realizar operaciones sobre ellos.

El desarrollo de las habilidades metafonológicas se da en forma paulatina en niveles crecientes de complejidad en relación con la edad, siendo la capacidad de manipular palabras lo primero que se aprende, continuando

por la manipulación de sílabas y finalmente fonemas. La conciencia fonémica junto con el reconocimiento de las letras, permite a los niños alcanzar la relación grafema fonema posibilitando avances en sus procesos de escritura (Sandoval Zuñiga et al., 2020, Pearson, 2012)

Por otra parte, es importante destacar que en el proceso de escritura de las primeras palabras que los niños realizan en forma fonológica no centran su atención en cuestiones ortográficas. Por eso hay escrituras que pueden ser escritas fonológicamente correctas, pero pueden presentar errores ortográficos. Esto sucede debido a que, al principio del proceso de alfabetización, los niños a cada fonema hacen corresponder el grafema que en forma más frecuente utilizan. Por esto es importante que los docentes, en los inicios de la alfabetización, evalúen el análisis fonológico que realiza el niño y aún no las cuestiones ortográficas, porque todavía no atienden a ellas. A medida que van automatizando su escritura, los niños podrán ir avanzando en la construcción del principio ortográfico (Diuk, 2011).

Es importante destacar que la escritura fonológica puede ser considerada como el motor que permitirá al niño apropiarse del sistema de escritura y que sentará las bases para luego desarrollar el proceso lector (Diuk, 2011, Pearson, 2012). El avance en este tipo de escritura requiere de la enseñanza explícita de la conciencia de fonemas (detección del sonido inicial-final, deletreo fonémico, etc.). Al principio, los estudiantes de los primeros años logran escribir de manera convencional palabras cortas de estructura fonológica simple (CV) como ropa, piso, mate, pero se les dificulta la escritura de palabras con estructura fonológica compleja consonante-vocal-consonante (CVC) como por ejemplo pasto, campo y largo o consonante -consonante-vocal (CCV) como bruja, trapo y tigre. Los docentes deben tener en cuenta este proceso al momento de evaluar las escrituras de los aprendices e ir profundizando en el trabajo de escritura de palabras con estructura cada vez más complejas (Diuk, 2011).

Los avances que presentan los niños en conciencia fonológica, el conocimiento de letras y la práctica de escritura favorecen el desarrollo de la lectura (Pearson, 2012). Es decir, después de un tiempo de haberse iniciado en

el aprendizaje de la escritura se puede acceder a la lectura. Esto sucede debido a que la lectura requiere de mayor velocidad en la identificación de las letras y de la posibilidad de manipular los sonidos para unirlos, lográndose cuando se avanza en la escritura fonológica. La lectura inicial es un proceso lento, que requiere de mucho esfuerzo de parte de los aprendices que deben recodificar sílaba por sílaba y a veces no logran unir las sílabas que leen. Para que el proceso lector avance y se vuelva fluido es necesario que los docentes propongan a los niños, una vez que logran la escritura fonológica, muchas situaciones de lectura para que puedan lograr la fluidez lectora. La lectura fluida es la que le permite al lector proceder sobre el texto con precisión, velocidad y entonación otorgándole mayores posibilidades de comprensión. (Diuk, 2011)

El acceso a la lectura teniendo en cuenta el modelo de doble ruta planteado por Coltheart (1978) se produce a partir de dos vías o rutas: la vía léxica y la vía subléxica. La vía de lectura léxica, directa o visual consiste en asociar las palabras con su significado y su forma fonológica, pero sin tener en cuenta la relación grafema- fonema. De esta manera se accede al significado de manera directa. Esta ruta asocia el reconocimiento global de la palabra con las que fueron procesadas previamente en el léxico mental. Además, permite una lectura rápida y fluida facilitando el acceso al significado. Los niños logran almacenar en su memoria aquellas palabras que leen habitualmente y esto les permite mejorar la fluidez lectora. Aquellas palabras que se utilizan con mayor frecuencia, son las que pueden reconocerse más fácilmente en el momento de la lectura. (Pearson, 2012, Fumagalli, 2013, Fumagalli et al., 2018).

Otra forma de acceso a la lectura es la vía subléxica, indirecta o fonológica porque trata con unidades menores que la palabra. Consiste en hacer uso de las reglas que posibilitan convertir cada grafema en su correspondiente fonema, para luego acceder al significado en forma indirecta.

Este procedimiento se relaciona estrechamente con las habilidades de conciencia fonológica, ya que se consideran indispensables para poder alcanzar la lectura por esta vía. Los lectores hábiles utilizan este mecanismo en palabras desconocidas que no fueron procesadas con anterioridad y luego de

sucesivas repeticiones se suman al almacén mental, que luego permitirá la lectura de esa palabra por la ruta léxica. Este tipo de lectura es más lenta, silabeada y trabajosa pudiéndose observar mayores dificultades en palabras más largas y de estructura compleja. Para evaluar este tipo de lectura se utilizan “no palabras” o seudopalabras que cumplen con las reglas del español, pero que no presentan significado alguno y que no han sido almacenadas previamente. En los primeros años de alfabetización, a través de la vía subléxica, es cuando más palabras se suman al léxico mental. (Pearson 2012, Fumigalli 2013, Fumagali et al., 2018).

En el aprendizaje de la lectura, ambas vías se desarrollan de manera simultánea, pero con un uso inicial de la forma subléxica de procesamiento. En contraposición, los lectores hábiles utilizan primordialmente la forma léxica de lectura, recurriendo a la vía subléxica en palabras desconocidas. Un funcionamiento inadecuado de cualquiera de estas vías producirá dificultades lectoras. (Pearson, 2012, Fumagali et al., 2018).

Por su parte Diuk (2007) plantea que en el proceso de aprendizaje de la lectura los niños utilizan diferentes estrategias: logográfica, analítica parcial, analítica consolidada.

La estrategia logográfica que se utiliza en los inicios de la alfabetización consiste en identificar palabras conocidas a partir de pistas visuales que asocian con el significado de la palabra, sin tener en cuenta la forma fonológica.

La estrategia analítica parcial es utilizada por los niños cuando comienzan a adquirir la conciencia fonémica pudiendo relacionar algunos grafemas con su fonema, utilizan esas letras para hacer conexiones parciales entre las palabras escritas y su pronunciación generando lecturas erróneas de palabras desconocidas que las confunden con palabras conocidas con las que comparten letras.

La estrategia analítica consolidada o completa es utilizada cuando los niños ya poseen habilidades de síntesis fonológica y pueden manejar principio alfabético facilitando la lectura fluida y el acceso al significado. Esto se produce

a través de la recodificación fonológica de las palabras que consiste en obtener el significado de una palabra escrita mediante la recodificación de las letras en una representación sonora. Esta habilidad se produce cuando se logra procesar patrones ortográficos mayores que el grafema posibilitando que las palabras sean leídas en forma más veloz y fluida, favoreciendo la comprensión lectora. (Diuk, 2007).

Con respecto al sistema de escritura Kauffman (2007) lo define como un sistema de notación gráfica que consiste en conocer los elementos que lo integran, como las letras y los signos, y las reglas que rigen las relaciones entre los mismos. Por su parte Diuk (2007) enumera una serie de etapas en el desarrollo del proceso de escritura:

Etapa precomunicativa: los niños producen secuencias de letras elegidas al azar.

Etapa semifonética: las escrituras representan parte de los sonidos de las palabras.

Etapa fonética: todos los sonidos de las palabras están representados.

Etapa transicional y correcta: es cuando los niños alcanzan el dominio de la ortografía.

Estrategias Docentes Favorecedoras de la Alfabetización

Teniendo en cuenta las teorías y métodos mencionados y las posibilidades de complementarlos dentro de los espacios escolares para favorecer la alfabetización, se mencionarán diferentes estrategias docentes que pueden ser compatibles entre sí, siendo favorecedoras de los procesos implicados en la alfabetización.

El diseño curricular de la provincia de Buenos Aires se ubica desde la perspectiva constructivista psicogenética porque propone un enfoque alfabetizador destacando la dimensión social del lenguaje, valorando las prácticas sociales que se desarrollan en diferentes ámbitos. (D.G.C y E., 2018). En este marco, el docente de los primeros años de la escuela primaria al planificar sus secuencias didácticas debe organizar situaciones para invitar a los niños a escribir por sí mismos, planteando intervenciones que les posibiliten

avanzar. Ocupa un lugar importante en sus clases la lectura y escritura de nombres propios, los títulos de los cuentos leídos, rótulos como días de la semana, del mes, listas de todo tipo, etc. Para estas situaciones de escritura es importante construir en el aula un ambiente alfabetizador con la finalidad de poner a disposición de los niños materiales escritos que funcionen como fuentes de información seguras para interpretar o producir nuevas escrituras. Las palabras referentes que deben estar presentes en las aulas de los primeros años, favorecen el constante intercambio y reflexión sobre la lengua escrita. Pueden ser: carteles con el propio nombre, abecedarios, rótulos, almanaques, horario semanal, carteles con los días y los meses del año, la biblioteca áulica, carteleras. Estos materiales no son alfabetizadores en sí mismos, sino que es su uso en situaciones didácticas con propósitos de enseñanza definidos, lo que los constituye en una condición alfabetizadora. (Castedo & Hoz, 2021).

Las actividades de reflexión sobre la lengua escrita, recurriendo a los portadores del ambiente alfabetizador, deben realizarse de manera sostenida en las clases para que los estudiantes puedan progresar en sus procesos lectores. Se pueden plantear situaciones de lectura por parte del docente, escritura de dictado al docente, en parejas o en forma autónoma enmarcadas en proyectos o secuencias didácticas de lectura con sentido para los niños y lo más cercanas posibles a las de uso social. En ellas, los niños desarrollan diferentes habilidades que les permiten apropiarse progresivamente de estos procesos: la direccionalidad y el trazado de las letras, la construcción de las palabras; recurren a escrituras conocidas para producir nuevas, confrontan sus producciones con las de sus compañeros y/o con las escrituras disponibles en libros y carteles, analizan los textos para decidir qué copiar, releen por su cuenta o con ayuda del maestro y participan en la decisión de qué agregar, qué corregir, qué tachar, es decir, actúan como sujetos activos y productivos de sus aprendizajes. (Castedo & Torres, 2012).

Basándose en lo propuesto por la teoría Psicolingüística cognitiva la modificación realizada en el Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018) incorpora en los contenidos a trabajar en los primeros años de la escuela primaria la reflexión sobre el sistema lingüístico. Plantea que los estudiantes deben comprender el principio alfabético, es decir, reconocer que

las palabras se forman a partir de grafemas que se corresponden con fonemas. También afirma que es necesario que los estudiantes puedan identificar las relaciones entre los sonidos y las letras, descubriendo la correspondencia, para avanzar en sus procesos de alfabetización. (D.G.C y E., 2018).

Desde esta perspectiva las estrategias docentes de los primeros años deben estar orientadas a trabajar en forma explícita y sistemática la conciencia fonológica y la identificación de letras en forma grupal o individual. El fortalecimiento de la conciencia fonológica en las aulas debe realizarse gradualmente, comenzando siempre en forma oral, jugando con los sonidos (rimas, sílabas, sonido inicial / final y manipulación de los mismos), y luego la producción propia. También se debe exponer a los niños a momentos de escritura modelada, guiada y espontánea, para ayudarlos a avanzar en el nivel de escritura en el que se encuentran. (Pearson, 2020).

Estas estrategias no son incompatibles con la que plantea la perspectiva constructivista porque se puede partir de la lectura de textos de circulación social y en el momento en que los niños realizan producciones escritas trabajar la conciencia fonológica recurriendo a las palabras referentes del aula para realizar correspondencias, teniendo en cuenta sus valores sonoros. Es fundamental que estas propuestas pueden estar contextualizadas en proyectos o actividades permanentes de lectura con propósitos de comunicación definidos, donde el ambiente alfabetizador y el intercambio con pares sirvan de apoyo para lograr avances en sus niveles de conceptualización de la lengua. De esta manera se pueden planificar estrategias utilizando las fortalezas de cada teoría. (Fonseca, 2022, Marder & Zabaleta, 2014).

En concordancia con lo expuesto Marder & Zabaleta (2014) destacan lo siguiente:

En sentido estricto, desde un enfoque psicolingüístico-cognitivo, y sociocultural, se realiza un trabajo integral en el contexto de situaciones comunicativas, significativas de lectura y escritura, donde la reflexión fonológica puede ocupar un papel privilegiado, aunque no excluyente, sobre todo en los estadios iniciales de la alfabetización temprana, y que

nunca se desarrolla al margen del lenguaje, y la comprensión y producción de textos. (p.11).

Estrategias de alfabetización en sectores vulnerables

En contextos educativos vulnerables donde muchos niños ingresan a la escuela primaria con menor cantidad de experiencias pre escolares relacionadas a la escritura, es fundamental que en el aula se desarrollen propuestas educativas sistemáticas e intensivas que les permitan a los docentes realizar intervenciones pedagógicas específicas y adecuadas a la diversidad, que ayuden a reducir las diferencias con aquellos niños que tuvieron oportunidad de vivenciar mayor cantidad de experiencias relacionadas a materiales escritos y de lectura. (Diuk, 2018). Llevar adelante este tipo de propuesta evitaría el llamado “Efecto Mateo” en los ámbitos educativos, que Diuk & Ferroni (2012) en una investigación realizada en Argentina conceptualizaron como:

Un efecto de acumulación de las diferencias, fenómeno por el cual quienes ingresan con mayores conocimientos desarrollan tasas de aprendizaje superiores a las de quienes ingresan con menores habilidades. Las dificultades lectoras se configurarían, entonces, a partir de una intervención pedagógica que no atiende a las necesidades educativas de los niños que ingresan al sistema siendo de sectores más vulnerables. (p.210)

Las autoras plantean que el efecto Mateo no suele producirse entre niños que se encuentran en contextos educativos de sectores medios debido a que, si estos niños ingresan con menores experiencias lectoras y encuentran dificultades en el proceso de alfabetización, en forma temprana se realizan una serie de intervenciones que funcionan como factores protectores: apoyo familiar, atención de maestros particulares o espacios terapéuticos como psicopedagogía o fonoaudiología. Estos apoyos evitan que se acentúen las dificultades en la lectura y escritura y permiten reducir la brecha con aquellos estudiantes que ingresan al sistema educativo con mayores experiencias de

lectura. En cambio, en los sectores de alta vulnerabilidad social se pueden observar mayores dificultades en el acceso a los apoyos para favorecer la alfabetización, situación que se sostiene durante gran parte la escolaridad. En estas comunidades muchas familias no cuentan con los recursos para generar por sí solas una red de apoyo para acompañar las trayectorias de los niños que presentan dificultades suelen necesitar, por lo que es fundamental que la escuela proporcione intervenciones de alta calidad para que estos estudiantes logren avanzar en sus aprendizajes. Si no se llevan adelante estrategias que permitan reducir la desigualdad en las experiencias pre escolares de alfabetización, las dificultades lectoras de los niños que crecen en contextos de pobreza y que presentan dificultades, se acentúan al interior del sistema educativo, como lo plantea el efecto Mateo. (Diuk & Ferroni, 2012).

Es fundamental resaltar que las capacidades de los niños y sus posibilidades de aprendizaje no pueden ser evaluadas como una condición previa, sino que sólo pueden ser comprendidas como el efecto de la interacción entre las características del sujeto y las estrategias de enseñanza en las que están inmersos.

Siguiendo estos conceptos Diuk & Ferroni (2012) en su estudio enuncian:

Las diferencias iniciales entre los niños no pueden interpretarse como capacidades que algunos tendrían y otros no, sino como indicadores de experiencias previas cuyo impacto en el aprendizaje posterior depende críticamente de las situaciones educativas que se ofrezcan a los niños. La investigación cognitiva ha mostrado que en tanto quienes ingresan a la escuela con mayor desarrollo prelector aprenden a leer y a escribir sin dificultades en todos los contextos sociales y educativos. Los niños cognitivamente más vulnerables dependen de las oportunidades que proporcione el entorno, particularmente en términos de adecuación de las estrategias de enseñanza. (p. 215)

Por todo lo expuesto es imprescindible que, en los contextos de pobreza, se proporcionen oportunidades educativas que incluyan estrategias docentes

significativas, motivadoras, intensivas y de calidad, basadas en los puntos fuertes de las teorías que subyacen a la enseñanza de la alfabetización inicial, con la finalidad de dar respuesta a la diversidad y garantizar la inclusión y la igualdad educativa. (Diuk & Ferroni, 2012).

La Intervención Psicopedagógica

El psicopedagogo debe basar sus intervenciones en todos los ámbitos en el que se desempeña regido por las incumbencias profesionales del rol enunciadas por el Ministerio de Educación y justicia de la Nación (1989). Las funciones que el psicopedagogo puede desempeñar dentro de las instituciones educativas están relacionadas con las siguientes incumbencias: “asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas las etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental; realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje; participar en la dinámica de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio; orientar respecto de orientaciones metodológicas acordes con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos.” (Resolución N°2473, 1989).

En el interior de las escuelas los psicopedagogos se desempeñan en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en el rol de Orientadores Educativos (OE) u Orientadores de los Aprendizajes (OA). Durante mucho tiempo, los EOE fueron llamados “gabinetes”, considerados como “compartimentos” aislados de la vida de la escuela en los que las familias, la comunidad, los propios maestros y maestras, directores y directoras depositaban sus expectativas de cambio y transformación de las trayectorias de los niños y adolescentes. Su función era llevar adelante acciones individuales con aquellos estudiantes que presentaban dificultades para que pudieran salir adelante, asignándole al psicopedagogo escolar un trabajo casi “mágico”. (Greco et al., 2014).

Actualmente el Ministerio de Educación propone el trabajo de los equipos desde una perspectiva institucional, es decir, no pensar las tareas de sus miembros como aquellos que solucionan problemas, sino que plantea un

trabajo colectivo de los integrantes de los equipos con todos los actores escolares. La finalidad de este cambio de mirada es que se puedan diseñar estrategias que generen las condiciones institucionales para que sea posible construir mejoras en los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes a nivel institucional y no solamente individual (Greco, et al., 2014).

En este sentido, el artículo 2 de la Disposición N°76/8 de la Dirección General de Cultura y Educación (2008) establece entre otras funciones, que “es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje” (p.2).

Según Greco et al. (2014), las diversas tareas que se le asignan en la escuela a los psicopedagogos se encuentran las siguientes:

... asesorar a docentes y directivos, establecer puentes entre las familias y las escuelas, mirar y orientar acerca de los alumnos y sus dificultades, intermediar entre adultos de la escuela, generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible (abrir espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos), favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.), establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia. (p.54)

Si tenemos en cuenta que una de las funciones principales del psicopedagogo en la escuela son las tareas de asesoramiento y orientación sobre los dispositivos de enseñanza, con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje, su intervención para favorecer la alfabetización inicial cobra vital importancia. El término asesorar implica llevar adelante un proceso de pensamiento, observación, diálogo y reflexión. Este concepto es fundamental para el profesional en psicopedagogía, porque desde este posicionamiento puede conducir sus intervenciones dentro de las instituciones escolares. Por

otra parte, para poder orientar de manera adecuada es necesario enfocarse en algún aspecto de la enseñanza e indagar en las prácticas actuales al respecto y recién luego conversar con directivos y docentes, para diseñar propuestas situadas al contexto que permitan crear mejores condiciones institucionales para la enseñanza. El objetivo del asesoramiento es generar las condiciones adecuadas para que los docentes reflexionen sobre sus estrategias didácticas. Es una invitación al intercambio de ideas y la discusión de experiencias para incorporar nuevas herramientas y expandir las posibilidades de acción. Desde sus saberes específicos y formación profesional, el psicopedagogo escolar también puede realizar tareas de orientación ofreciendo material de soporte, sugiriendo estrategias e incluso acompañando en la implementación de las mismas, para dar seguridad a los docentes, pero es fundamental que pueda realizar sus orientaciones desde un modelo colaborativo promoviendo espacios de intercambio con los mismos acerca de sus prácticas desde una propuesta de trabajo de construcción conjunta (Directores que hacen escuela, 2015, Imbernon, 2007).

La educación siempre se caracterizó por ser una tarea compleja. Se necesita de muchos para poder atender la problemática de las escuelas actuales que atraviesan el aprendizaje de los estudiantes. Debido a esto el trabajo escolar no es en soledad, sino siempre con el otro. La intervención psicopedagógica debe favorecer la reflexión conjunta, para posibilitar mejores condiciones didácticas. Además, desde el rol psicopedagógico en los EOE se deben problematizar las demandas que se presentan en las escuelas, con el fin de pensar posibles lineamientos y construir respuestas colectivas, buscando nuevas y mejores maneras de hacer escuela. (Greco et al., 2014).

No se trata de que los psicopedagogos en sus intervenciones brinden las soluciones y las respuestas a todas las problemáticas que se presentan desde un trabajo individualizado. Sino de pensar con otros, para habilitar nuevas formas de relacionarse, de enseñar, de aprender, de estar, hacer y pensar colectivamente. Desde este lugar el psicopedagogo puede intervenir institucionalmente, armando equipos de trabajo con la finalidad de analizar las dinámicas que permitan generar nuevas y mejores estrategias de alfabetización

que favorezcan los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de los estudiantes, posibilitando la transformación y mejora de las prácticas de enseñanza. Pensar la intervención de forma institucional no es tarea fácil, implica disidencias, tensiones y resistencias, pero es el camino para que los cambios sean sostenidos y generalizados. (Greco, 2020). Desde este posicionamiento se pueden plantear nuevas propuestas pedagógicas, basadas en las fortalezas de las teorías que subyacen a la alfabetización inicial enunciadas en el presente trabajo, que faciliten los procesos de adquisición de la lectura y escritura de niños y niñas donde estén involucrados y comprometidos todos los miembros de la comunidad educativa.

Con respecto a las dificultades de alfabetización presentes en las escuelas, los psicopedagogos que forman parte de los EOE pueden realizar intervenciones tempranas con los estudiantes de primer año, llevando adelante diferentes propuestas basadas en programas de alfabetización inicial, como podrían ser proyectos institucionales que permitan fortalecer los procesos de lectura y escritura de los niños en los inicios de la escolaridad.

Además, desde su lugar, pueden desarrollar acciones para detectar a los estudiantes que al inicio de la escolaridad muestran dificultades en el acceso a la alfabetización y que necesitan intervenciones más personalizadas, diseñando configuraciones de apoyos específicas junto al equipo docente y de conducción. Por otra parte, se pueden conformar grupos de trabajo reducidos, para realizar intervenciones específicas de acompañamiento, evitando de esta manera el llamado efecto Mateo anteriormente explicado. (Diuk & Ferroni, 2012). En este sentido Diuk, Ferroni, Mena & Barreiro (2017) en un estudio realizado en Argentina, denominan Modelo RAI (Respuesta ante la Intervención) a este tipo de intervenciones. Según estos autores este modelo se lleva a cabo en tres niveles:

Primer nivel: En el aula, se identifica a aquellos niños cuyo avance resulta inferior al de sus compañeros.

Segundo nivel: Los niños observados en el nivel uno, participan en una intervención pedagógica individual o en pequeños grupos, a través de propuestas adecuadas a las necesidades de los estudiantes.

Tercer nivel: en este nivel se realiza la orientación a especialistas a aquellos niños que presentan un bajo nivel de respuesta a las intervenciones de nivel dos.

Las dificultades iniciales de aquellos estudiantes que muestran resultados positivos frente a la implementación del Modelo RAI (Respuesta ante la Intervención) serían fundamentalmente de origen experiencial relacionadas a estrategias docentes inadecuadas, porque al presentarles una propuesta educativa intensiva y de alta calidad, resuelven la dificultad. Estas consideraciones no permiten afirmar que todo niño con bajo nivel de RAI tiene un déficit de aprendizaje, pero si se puede establecer que los niños con buen nivel de respuesta no lo padecen. La implementación de este tipo de modelos posibilita distinguir entre aquellos niños cuya dificultad radica en la ausencia de una propuesta de enseñanza adecuada de aquellos que presentan una dificultad específica del aprendizaje, evitando patologizar a los estudiantes, llevando adelante una tarea preventiva. La identificación temprana de estudiantes en riesgo y la intervención posterior, reduce de manera considerable el fracaso en la adquisición de la alfabetización inicial presentándose como alternativa para la mejora de los aprendizajes, favoreciendo la inclusión con calidad educativa. (Diuk, Ferroni, Mena & Barreiro, 2017, Borzone & Marder, 2015)

Método

Diseño de Estudio

El presente trabajo de investigación tiene un carácter descriptivo debido a que se pretende especificar propiedades, características y rasgos importantes de la población que se estudia para luego analizar los datos y establecer conclusiones acerca de la problemática estudiada. Por otra parte, es del tipo transversal porque tiene como objetivo describir las variables en un tiempo determinado. (Hernández Sampieri et al., 2010).

Se utiliza un enfoque empírico cualitativo debido a que el estudio de las situaciones de aprendizaje dentro de los escenarios escolares refiere a una realidad compleja con significados plurales, que depende del punto de vista de

los actores estudiados y que, por lo tanto, serían difíciles de indagar a través de otro método de investigación. Luego de llevar adelante un proceso inductivo (explorar y describir para luego teorizar), a través de la recolección de datos no estandarizados, se realiza su descripción, análisis e interpretación. Estos datos no son recabados con fines estadísticos, sino que están relacionados a conceptos, vivencias, percepciones y creencias, proporcionados por los participantes. (Hernández Sampieri et al., 2014)

Este proceso de indagación permitió luego relacionar e interpretar la información obtenida desde el punto de vista de los consultados, con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación proporcionando nuevas perspectivas acerca del tema indagado y ampliando los conocimientos sobre el mismo.

Participantes-Muestra

Se conforma una muestra no probabilística de 12 participantes, pertenecientes al contexto educativo de nivel primario, del Conurbano Bonaerense en el Partido de Merlo. seis de ellos, docentes de una escuela pública de gestión estatal, con característica rural en el Barrio Las Campanillas y los otros seis pertenecientes a una escuela privada en el centro del Distrito.

El criterio de inclusión que se utiliza para la conformación de la muestra es que los participantes sean docentes de primero y segundo año de las escuelas seleccionadas del género femenino, con una franja etaria entre los 25 y 50 años de edad y residentes del partido de Merlo. Además, se prioriza que tengan una antigüedad mayor a dos años en la Institución, lo que les otorga un mayor conocimiento sobre las comunidades educativas que se están analizando en el presente trabajo.

El criterio de exclusión utilizado es que no serán incluidos en el estudio aquellos docentes que no cumplan con los criterios de inclusión antes mencionados.

Instrumento

Se utiliza la entrevista semiestructurada para la recolección de datos. La misma está conformada por una guía de preguntas orientadas a indagar las

siguientes variables: estrategias y métodos de alfabetización utilizados, conocimiento por parte de los entrevistados de los procesos cognitivos implicados en el proceso, las características contextuales que funcionan como facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje de la lectura y la escritura y la capacitación docente sobre el tema, entre otras.

Procedimiento

Los encuentros se acuerdan previamente con los docentes y tienen una duración aproximada de 20 a 30 minutos. Se realizan en forma presencial en las escuelas, en las horas institucionales, o por vía virtual (mediante la plataforma Zoom) dependiendo de la disponibilidad del personal entrevistado. En las entrevistas presenciales se utilizan diferentes espacios institucionales que se encuentren disponibles (bibliotecas, salón de usos múltiples, aulas libres, entre otros).

Una vez obtenida la información se agrupa en categorías, volcándose en una matriz que facilita el análisis de los datos obtenidos, permitiendo establecer relaciones y sacar conclusiones al vincularlas con los conceptos desarrollados en el marco teórico. (Hernández Sampieri et al., 2014).

Consentimiento Informado

En primer lugar, se solicita autorización a los directivos de las escuelas donde se desempeñan los docentes que participan de la investigación.

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. Por último, se realiza la lectura y la firma del consentimiento informado para participar en el presente trabajo de investigación. (Hernández Sampieri et al., 2014).

Resultados

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos a partir de las respuestas brindadas por las participantes de las entrevistas. Este instrumento se aplicó a 12 docentes de escuelas de nivel primario, del Conurbano Bonaerense, en el Partido de Merlo. De las entrevistadas, seis de ellos son docentes de una escuela pública, con característica rural en el Barrio Las Campanillas. Los otros seis trabajan en una escuela privada en el centro del Distrito.

En primera instancia se consultó a las maestras si habían trabajado en diferentes contextos socioeconómicos. En este sentido, la mayoría de las docentes de la escuela pública respondieron que trabajaron en contextos de nivel socioeconómico medio, además de hacerlo en el contexto vulnerable actual. En cambio, la mayoría de las docentes que trabajan en la escuela privada estableció que no presenta experiencia en comunidades vulnerables y sólo algunas realizaron suplencias cortas o prácticas de estudio en este ámbito.

Cuando se consultó acerca de las capacitaciones realizadas en alfabetización, la mayoría de las entrevistadas de la escuela privada respondieron que lo hicieron en forma particular y un número menor, expresó que no amplió su formación en este aspecto. Por su parte, en la escuela pública se presenta una situación similar, pero con la diferencia que hubo una docente que realizó capacitaciones sobre el tema en servicio, es decir, dentro del horario laboral.

Es importante destacar que las capacitaciones que las docentes expresaron haber realizado fueron cursos cortos sobre estrategias de alfabetización, alfabetización inicial y dificultades de aprendizaje como dislexia y trastornos del lenguaje. Además, algunas de la escuela privada, mencionaron que estudian carreras universitarias afines a la educación como Licenciatura para la Enseñanza de la Lectura y Escritura en educación primaria, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Gestión Educativa. Sólo una docente de la escuela pública comentó estar estudiando la Licenciatura en Gestión Educativa.

Cuando se consultó a las participantes sobre el trabajo en equipo en las instituciones en las que se desempeñaban, la mitad respondió que lo realizaba

con las compañeras de grados paralelos, otras con las compañeras y el EOE y en menor medida expresaron que lo hacían con las compañeras, el EOE y el Equipo Directivo (ED). Es importante destacar que todas las docentes respondieron que trabajan de manera colaborativa con las compañeras y varias de ellas expresaron que comparten planificaciones, actividades y proyectos, adecuándolos a sus cursos. Cabe aclarar que ambas escuelas investigadas cuentan con Equipos de Orientación Escolar.

Otra de las variables indagadas fue el asesoramiento sobre alfabetización inicial de parte del Equipo Directivo. Las docentes de la escuela privada respondieron, en un número considerable, que no recibían asesoramiento de parte de los directivos expresando “muy poco asesoramiento, comparten archivos o informes sobre el tema” (Docente 2) o “no, salvo que sea algo muy puntual y necesite preguntar, pero recurrimos más al EOE que al Equipo Directivo” (Docente 12). Sin embargo, la mayoría de las docentes de la escuela pública refirió que recibía asesoramiento personalizado por parte del Equipo Directivo: “sí, con estrategias o actividades para trabajar con los chicos” (Docente 6), “sí, de, forma oral, con actividades, me guían y asesoran a partir de mis preguntas” (Docente 7) “sí, permanentemente, con PDF, comunicados” (Docente 9). El resto de las consultadas aclaró que no lo recibía por poseer experiencia en los primeros años, como lo enunciaron las siguientes docentes: “en este momento no porque desde 2006 estoy en primero y segundo grado” (Docente 5), “no porque tengo experiencia en primer ciclo” (Docente 7).

Continuando con la exposición de la información obtenida, al indagar sobre la intervención de los psicopedagogos en las escuelas, todas las docentes que trabajan en la escuela privada coincidieron en que los psicopedagogos del EOE realizan intervenciones individuales en casos puntuales, dan sugerencias para trabajar con ese niño y orientan a la familia, pero no realizan orientaciones pedagógicas con respecto a las prácticas de enseñanza. Las entrevistadas lo expresaron de la siguiente manera: “se piden sugerencias para los niños con dificultades, pero no hay intervención con estrategias o propuestas a desarrollar” (Docente 4), “no tengo intervenciones

desde ese lugar. Las psicopedagogas me acompañan en alguna entrevista cuando las convoco”. (Docente 10)

En cambio, un porcentaje considerable de las docentes de la escuela pública, enunciaron que los psicopedagogos del Equipo de Orientación realizan orientaciones y sugerencias sobre las propuestas didácticas: “se acercan, preguntan, comento las inquietudes, lo hacen de manera verbal y presencial. Sugieren actividades lúdicas” (Docente 1), “brindan actividades y orientaciones con respecto a la fonética y la relación grafema y fonema. Conversan con las familias cuando hay que ajustar algo más personalizado” (Docente 6). Otro grupo de participantes respondió que trabajan con pequeños grupos brindando actividades de fortalecimiento en alfabetización como lo expresó el Docente 7: “con grupos de fortalecimiento, lo sacan del aula para trabajar en alfabetización”. Por su parte, en menor medida, afirmaron que además de trabajar en pequeños grupos, fortaleciendo su aprendizaje, realizan orientaciones sobre las propuestas didácticas. Desde este lugar la Docente 9 aportó:

“el EOE interviene cuando hay una situación particular con algún nene, se reúne con la familia para hacer las orientaciones a otros profesionales: psicopedagogos, fonoaudiólogos. Además, nos acompañan con los contenidos que estamos trabajando. También sacan en grupitos a los chicos para alfabetizarlos en otro contexto”.

Al indagar en las entrevistas acerca de la propuesta que presenta el Diseño curricular de la provincia de Bs. As. para la lectura y escritura inicial, un número importante de docentes refirió que propone el aprendizaje en contexto a partir de la lectura de literatura y de palabras referentes como el nombre propio. En este sentido aportaron lo siguiente: “leer y escribir a través del docente. Leer y escribir por sí mismos. Explorar desde la biblioteca áulica, seguimiento de autores, de personajes. No enseñar letras en sí mismas, sino en contexto” (Docente 4), “trabajar con mucha lectura y literatura. Leer van a aprender leyendo, escuchando leer, haciéndolos partícipes de la lectura y de manipular los materiales como libros” (Docente 12). Por otro lado, algunas

entrevistadas coincidieron en que el Diseño Curricular propone trabajar en alfabetización inicial desde diferentes enfoques, desde la literatura y la conciencia fonológica: “trabajar con Literatura a partir de la lectura de cuentos e intervenir desde la conciencia fonológica” (Docente 2) o “planteando la lectura por placer, la comprensión de textos a partir de lo que les gusta y les llama la atención. A partir de ahí escribir palabras a partir de lo que se lee pronunciando los sonidos” como lo planteó la Docente 3.

Continuando con los resultados obtenidos, según las categorías consultadas, al preguntar a las participantes sobre los métodos o enfoques en los que se posicionan para la enseñanza de la alfabetización en los primeros años escolares, la mitad de las docentes de la escuela privada afirmó que utiliza el método fónico que es el que propone la Perspectiva psicolingüística cognitiva, como lo hizo la Docente 3: “trabajar por el sonido de las sílabas, en escritura la construcción de las palabras. A partir de imágenes trabajo la escritura desde los sonidos”. El resto expresó posicionarse desde diversos métodos para lograr la alfabetización: “los enfoques y modelos son diversos, todo se articula y eso lo comprendí en la licenciatura que inicié” (Docente 4). Esta docente se encuentra realizando la Licenciatura para la enseñanza de la lectura y escritura en Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Continuando con este posicionamiento la Docente 10 refirió:

“he trabajado siempre el método constructivo, pero últimamente de acuerdo a la realidad áulica que me toca afrontar, voy utilizando una estrategia mixta. No todo conductismo, pero a veces tomo cosas del enfoque para acompañar mi metodología que es la construcción. Considero que es importante recurrir a la memoria de las sílabas para poder asociar y construir palabritas entre todos. Hace dos años trabajo con los dos enfoques. Porque he observado que a los nenes que tiene más dificultades, construir por si solos les cuesta más”.

Esta docente realiza un aporte significativo al establecer que, a los niños con dificultades específicas de aprendizaje, el trabajo desde el enfoque constructivista se le dificulta más, que trabajar con la enseñanza de las sílabas.

Al comparar esta información con la aportada por las docentes de la escuela pública se puede observar que, en su mayoría dicen posicionarse desde diferentes métodos para desarrollar sus estrategias de alfabetización inicial, pero las mismas se basan en la enseñanza de las letras y las sílabas de manera aislada, sin contextualizarlas en situaciones de lectura y escritura con propósitos comunicativos cercanos a los de uso social. Siguiendo con esta línea la Docente 2 también refirió trabajar desde el “método silábico”, mientras la mayoría respondió ubicarse desde métodos diversos para desarrollar sus prácticas: “adapto según las necesidades. Tomo algunas cosas del constructivismo y otras de los métodos más tradicionales. Voy variando según las necesidades” (Docente 6), “todos los que sean convenientes, el constructivismo, el conductismo, la relación de fonema grafema” (Docente 8). Al indagar acerca de las implicancias de estos métodos en la alfabetización inicial respondieron: “Desde el constructivismo utilizo la lectura de Literatura y de los métodos más tradicionales, como el conductismo, cuando voy enseñando las letras y las sílabas” (Docente 6) y “del constructivismo trabajo la lectura de cuentos y del conductismo la enseñanza de las letras y las sílabas”. (Docente 7).

Al analizar la variable referida a las estrategias docentes utilizadas en la alfabetización inicial en los diferentes contextos educativos investigados, que constituye el objetivo primordial de esta investigación, se observa que cada docente utiliza estrategias diversas, variadas y que no siempre coinciden con las utilizadas por sus compañeros al interior de las instituciones. En este sentido, si bien la mayoría de las docentes expresaron trabajar desde diversos métodos, sólo en las estrategias enunciadas por algunas entrevistadas de la escuela privada se visualizó que tenían en cuenta aspectos de las teorías psicolingüística cognitiva y de la constructivista psicogenética, posicionándose desde las fortalezas de ambos enfoques como la Docente 4:

“utilizo la literatura porque es la máxima expresión del lenguaje y lo más rico para ofrecerle al niño desde la oralidad y escritura. La literatura en proyectos que tengan una bajada de línea, reconocer palabras, elementos que se repiten, autores, personajes. A partir de una situación de lectura, por medio del docente, o leer por sí mismos el título, fichar libros, donde leen y escriben. De esta manera empiezan a crear hipótesis y a partir de ahí relacionarlo con los nombres propios. La literatura permite la alfabetización. Para iniciar los carteles con el nombre propio, como empieza, como termina. La literatura permite la lectura, la escritura, el dictado, la oralidad y escribir con significado y sentido. A partir de las palabras que surgen de la literatura se trabaja la conciencia fonológica”.

En este sentido, la Docente 10 expresó “a partir de un cuento, trabajamos con el título, buscamos pedacitos o intentamos buscar pedacitos para asociar sonidos con las letras” y la Docente 12 aportó “en cuanto al constructivismo trabajo con proyectos de literatura, como seguir a un personaje, a un autor, la biblioteca del aula donde retiran un libro y se los incentiva a leer. Después trabajamos con una fichita del lector” o la Docente 11 expresó: “el soporte visual, diversas láminas porque en algunas hay fonemas, para que ellos vayan reconociendo, que puedan decirlo en voz alta. También a partir de la lectura de un cuento y de ahí reconocer o identificar algunas palabras”. Por su parte la Docente 2 aportó:

trabajo con portadores del aula: nombres de objetos del aula (pizarrón, ventana et). Desde la Literatura siguiendo a un autor. Soportes como el equipo de letras. Recursos como materiales manipulables para que puedan reconocer el nombre, escuchar el sonido de lo que nombran, repetirlo y volcarlo en la escritura”

Otra docente de esta escuela planteó que sus estrategias están basadas más específicamente en el trabajo con las sílabas o los fonemas propuestos por la perspectiva psicolingüística cognitiva, sin mencionar los aportes del constructivismo: “utilizo silabarios para que armen las palabras, siempre uso la relación con imágenes. Tengo para armar las palabras equipos de letras, silabarios y abecedarios” (Docente 3).

Siguiendo con esta variable, los docentes de la escuela ubicada en el contexto socioeconómico vulnerable, afirmaron que utilizan las siguientes estrategias basadas en métodos sintéticos más tradicionales como la enseñanza de las letras una o una y las sílabas como: “unir sílabas e imágenes, lectura de las sílabas, canciones, versitos o adivinanzas” (Docente 1), “trabajar con un cuadernillo basado en el método de los 20 días (Montessori) donde ellos trabajan con las sílabas y el dibujo, después hacemos dictados, donde ellos van asociando y se apoyan sobre lo que tienen en el cuadernillo (Docente 5). Otras, en la selección de estrategias, se mostraron más cercanas al trabajo con la reflexión metafonológica propuesto por la psicología cognitiva: “juegos, el tema de la relación grafema fonema, la parte de la posición de la boca (...). Que armen palabras a partir de imágenes, aunque no conozcan las letras, usan muchos referentes del aula y lo van logrando. (Docente 6) o “palabras separadas en sílabas con el dibujo arriba y ellos tenían que armarla. Se trabaja mucho a partir del sonido. Mas adelante sílabas mezcladas, sin los dibujos.” (Docente 8).

Como se puede observar en las afirmaciones anteriores, los docentes del contexto de mayor vulnerabilidad en su mayoría, recurren al trabajo con fonemas y sílabas para plantear sus estrategias pedagógicas, algunas con un posicionamiento más cercano a la conciencia fonológica propuesto por la psicología cognitiva y otras de manera más tradicional con la enseñanza de las letras. Otras también utilizan el ambiente alfabetizador, propuesto por la teoría constructivista, para que los niños alcancen la lectura y escritura como lo explicó la Docente 9 “utilizó abecedarios, equipo de letras y de sílabas. Mi aula es un aula de alfabetización, hay soportes de números y letras. También utilizó un abanico con el abecedario y cada letra tiene una poesía que vamos trabajando” o la Docente 7: “trabajamos con referentes, uno individual por cada

chico y después carteles en el aula trabajamos en forma grupal y se focaliza en forma individual”.

En cuanto a los logros alcanzados en alfabetización durante los primeros años, las entrevistadas coinciden en que los alumnos la logran, en un mayor porcentaje, al finalizar la Unidad Pedagógica. En la escuela privada estudiada afirmaron que logran la lectura y escritura entre el 90 y 95 % de los estudiantes al culminar segundo año, mientras que en la escuela pública entre el 80 y 90%. Con respecto al primer año se alfabetizan entre el 60 y el 90% en la escuela privada a diferencia de la escuela pública donde se alfabetizan en primer año entre un 50 y el 70%.

Para profundizar en el estudio de esta variable se consultó acerca de las dificultades que presentan los niños en la adquisición de la lectura y escritura inicial, como así también sobre las causas que las originan.

En ambos contextos las docentes coincidieron en que las dificultades de alfabetización estarían originadas en las dificultades de lenguaje, en el uso excesivo de la tecnología, en la falta de acompañamiento familiar y en el ausentismo escolar. Con respecto al lenguaje, algunas de las entrevistadas expresaron que la mala pronunciación, que presentan los niños al ingresar a la escuela genera inconvenientes en la alfabetización, así como también la falta de vocabulario y las pocas experiencias de habla, como lo enunció la docente 4: “mala pronunciación en la fonética de muchas letras por la cantidad de horas frente a los dispositivos y la falta comunicación y vínculo con los padres. No utilizan la palabra, muchos se comunican a través de gestos” o la Docente 10: “muchas dificultades desde lo fonético, pronuncian mal las letras y repercute en lo escrito (...). Esto sucede porque hay mucha influencia desde lo tecnológico y no se da lugar al diálogo en el hogar.” Continuando en esta línea, un grupo de entrevistadas también expresó que las dificultades en el acceso a la lectura y escritura están relacionadas al uso excesivo de la tecnología en el hogar, los niños debido a que no encuentran motivación en el aprendizaje de los contenidos escolares como lo establece la Docente 3:

“esto sucede por el uso excesivo de tecnología en el hogar. A veces entran llorando y dicen que extrañan el celular. Las penitencias en la

casa son te saco el celular, entonces se angustian si no llegan a hacer algo en la escuela, pero a su vez no hay nada por fuera de eso que los motive porque en la casa los nenes están todo el día enchufados.

Funciona como un chupete electrónico”.

Otra de las causas a las que las docentes atribuyeron las dificultades en el acceso a la lectura y escritura es el ausentismo considerando que este factor genera inconvenientes en la adquisición de los aprendizajes como comentó la Docente 5 “la falta de continuidad, al no venir todos los días cuando vienen no recuerdan” y la Docente 11 enunció “el nivel de ausentismo hizo que no tengan continuidad pedagógica, lo que hace que no se haya alcanzado la alfabetización. Por último, la falta de acompañamiento familiar fue otra causa referida por las consultadas, como origen de las dificultades para alcanzar la competencia lectora, porque consideran que para que los niños avancen en su alfabetización es necesario el apoyo de las familias en el hogar. Siguiendo esta línea la Docente 1 afirmó: “ausencia de acompañamiento familiar en la ejercitación, por los trabajos, algunos con cama adentro, o por falta de condiciones en las viviendas” o como refiere la Docente 8: “falta de acompañamiento fuera del espacio escolar. No alcanza lo que podamos dar en la escuela porque no hay mucho interés de las familias, ya sea porque son papás jóvenes o están trabajando mucho.” y la docente 5 “a nivel social el poco compromiso de las familias por crisis social y económica, esto hace que la familia no vea la importancia real de la educación. La escuela sola no puede hacer nada”.

De acuerdo a los objetivos de este trabajo, se indagó acerca del conocimiento de las docentes sobre los procesos cognitivos implicados en la adquisición de la lectura y escritura. Las respuestas fueron diversas y poco precisas. Un grupo consideró a la relación grafema fonema como uno de los procesos cognitivos implicados. En este sentido la Docente 8 planteó: “la relación fonema grafema a partir de dibujos, letras con los sonidos que hay que enseñárselo hasta que quede adquirido. Después seguimos con sílabas. Comenzamos con vocales y después las consonantes”. Otro de los procesos

cognitivos que se consideró que está implicado en la alfabetización fue la atención “que es muy lábil últimamente” como lo refirió la Docente 3. Otras consultadas nombraron los siguientes aspectos: el lenguaje, la memoria, las emociones y los niveles de conceptualización de la escritura planteados por Emilia Ferreiro, como procesos cognitivos implicados en la alfabetización.

Siguiendo esta línea y al consultarle a las docentes sobre el concepto de conciencia fonológica, la mayoría no logró explicarlo de manera adecuada. Una gran mayoría tiene una idea aproximada pero no exacta del término o lo equipara a la relación fonema grafema como lo enunciaron las siguientes docentes: la docente 1 expresó: “Es un recurso importante para que el niño aprenda a reconocer los sonidos de las letras, no solo que el adulto se lo repita, sino que lo pueda hacer el propio niño” o la Docente 2 planteó: “reconocer el sonido de las letras, de manera aislada y con el acompañamiento de la vocal. Conocer el sonido de las letras para después unificarlo con la vocal”. En este sentido la Docente 3 respondió que la conciencia fonológica es “relacionar la palabra escrita con el sonido”, “la Docente 6 expresó: “comprender la relación entre sonido y letra escrita. Que puedan entender sin recurrir a los referentes que sonido o sílaba estoy nombrando”, la Docente 4 expresó que es “cuando los nenes comprenden que a toda letra desde la oralidad le corresponde un grafismo, una letra escrita. Es la correlación de la voz, de lo fonético con la escritura” y la Docente 5 refirió: “calculo que hace referencia a los sonidos de las palabras escritas”. Mientras que la Docente 8 sintetizó: “La relación fonema grafema”. Otras docentes demostraron que no tenían muy claro este concepto como la Docente 9 que dijo que hacía referencia a “tomar conciencia de que el nene habla mal no por capricho sino porque no puede” o la docente 10 que expresó: “Hace referencia que los niños a partir de una sílaba o pedacito puedan asociarlo a algo que ya conocen o aprendieron”.

Solamente algunas participantes lograron definir la conciencia fonológica de manera más cercana al concepto, como la Docente 12 quien dijo que hacía referencia a “poder sonorizar la palabra que se les va diciendo, extenderla, hacer el sonido” o la docente 1 quien expresó que “es un recurso importante para que el niño aprenda a reconocer los sonidos de las letras, no solo que el adulto se lo repita, sino que lo pueda hacer el propio niño”. Por su

parte, la docente 7 refirió que está relacionada al “tema de pronunciar. Ellos van pronunciando, escuchando y grabando los fonemas”.

Finalmente, con respecto a los factores contextuales que funcionan facilitando u obstaculizando la alfabetización, los docentes de ambas escuelas coinciden en que funciona como facilitador el apoyo de las familias al aprendizaje. En la escuela privada, al consultar sobre los aspectos que favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura, un grupo de docentes estableció que la presencia de recursos escolares variados, como medios audiovisuales y material concreto, beneficia el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, otras nombraron al apoyo familiar como aspecto facilitador. Esto puede observarse en las siguientes afirmaciones de la Docente 10: “el compromiso de las familias, en las tareas y en las diferentes actividades. Eso ayuda y acompaña, es un trabajo en equipo” o la Docente 2 que estableció que “el apoyo familiar” es un facilitador de aprendizaje.

Al consultar por los obstaculizadores, algunas docentes de la escuela privada nombraron al uso excesivo de tecnología en los hogares como un factor que no beneficia el acceso a la lectura y escritura iniciales porque les quita motivación a los niños y no los estimula a leer, como se observa en las siguientes afirmaciones “la familia ve el leer como una obligación, no se hacen de un tiempo para disfrutar momentos de lectura con sus hijos, están todo el tiempo con un dispositivo, se manejan con audios (Docente 4), o “el uso excesivo del celular en la casa. El contexto familiar, porque si no tienen estímulos desde casa cuesta un montón que los chicos comprendan la importancia de aprender a leer y escribir (Docente 6). En este sentido la Docente 12 afirmó: “esto de que en la casa están conectados continuamente con el celular, no los estimula a escribir, ni siquiera a pensar, porque miran videos o juegan jueguitos que no tienen sentido, implica cuestiones inmediatas que no requieren esfuerzo” y la Docente 7 comentó: “el tema de prestar atención, porque están tan concentrados en la casa con el teléfono y no se pueden concentrar en algo que no es móvil. El uso del teléfono hace que no se comuniquen”. Estas docentes consideran que el uso excesivo de celulares impacta negativamente en la comunicación de los niños y sus familias, en el entusiasmo por las tareas y en la atención al momento de realizar las

actividades escolares, entre ellas la lectura y escritura, que constituyen procesos e involucran habilidades más complejas.

Frente a la misma variable, pero en la escuela pública, la mayoría de las participantes coincidió que el apoyo familiar es un facilitador para que los estudiantes se alfabeticen. Otro grupo consideró que las actividades motivadoras, como las propuestas lúdicas y el uso de la tecnología en las clases, facilita el aprendizaje de la lectura y escritura, mientras que algunas enunciaron que la presencia de diferentes recursos institucionales favorece la alfabetización: la presencia de un Centro Educativo Complementario en frente del establecimiento (CEC), docentes de apoyo a la inclusión, maestra alfabetizadora, grupos de fortalecimiento y la presencia de la biblioteca escolar.

Con respecto a los obstaculizadores la mayoría de las docentes de esta escuela, refirieron que la falta de acompañamiento familiar funciona como obstaculizador de la adquisición de la lectoescritura. Otras, coincidiendo con lo expresado por las docentes del ámbito privado, consideraron que el uso excesivo de tecnología impacta de manera negativa en el aprendizaje de estos procesos, como enunció la docente 6: “el uso excesivo del celular en la casa”. Es paradójico observar que sólo dos docentes adjudicaron como factor obstaculizador, la utilización de temáticas aburridas en la enseñanza y ninguna planteó la posibilidad de que las estrategias didácticas utilizadas funcionen como facilitadores u obstaculizadoras del aprendizaje de sus estudiantes. Al no surgir de manera espontánea la reflexión sobre si sus propuestas puedan funcionar facilitando u obstaculizando el aprendizaje, se continuó indagando sobre qué aspectos de sus prácticas mejorarían para facilitar el acceso a la alfabetización de sus estudiantes. En este sentido la Docente 2 respondió:

“incluiría más actividades que refuercen la alfabetización desde el trabajo con portadores como el abecedario, el silabario, el equipo de letras para poder trabajar armando palabras. Incorporaría una actividad permanente como el dictado de palabras en forma semanal, empezaría con palabras y a medida que van avanzando dictaría oraciones.

También realizaría actividades donde tenga que reconocer la imagen

con el sonido de la palabra o bingo de sonidos. También considero que tendría que actualizarme yo con las novedades que aparezcan relacionadas a la alfabetización para tener más herramientas e ir incorporándolas en el aula”

Siguiendo con esta línea la Docente 9 aportó:

“trabajaría más con la reflexión o el debate común a partir de los errores que aparecen, utilizaría más el dictado de palabras o de pequeñas historias, trabajar con sílabas o con palabras, o con el armado de oraciones, trabajar con el abecedario o la relación grafema fonema que un poco se ha perdido, que para mí es super válido porque hay nenes con problemas de lenguaje que si no escuchan la letra como lo ayudas a que la reconozca, ya sea nombrando la palabra o leyéndole la sílaba o deletreando el sonido de cada letra. Tenemos que seguir perfeccionándonos para poder aplicar lo nuevo en el aula”.

En estas afirmaciones las docentes consideran que deben aumentar el trabajo con la conciencia fonológica en el aula para favorecer la alfabetización. Por otra parte, se enuncian la importancia de continuar formándose en alfabetización para mejorar sus prácticas. De acuerdo con este posicionamiento, la Docente 3 agrega que “siempre hay cosas para seguir mejorando y seguir aprendiendo por ejemplo a través de cursos.”

Discusión

Los resultados finales, obtenidos a partir del análisis de las respuestas brindadas por las entrevistadas acerca de las estrategias utilizadas en la alfabetización inicial de las y los estudiantes en diferentes contextos

socioeconómicos del Partido de Merlo, en diálogo con los conceptos teóricos abordados, dan lugar a variadas conclusiones que a continuación se presentan.

Al consultar a los docentes sobre el método o enfoque en el que se posicionan para plantear sus estrategias didácticas con la finalidad de que sus estudiantes logren la alfabetización, la mayoría enunció que recurren a combinar diferentes métodos, diseñando estrategias y actividades en función de las necesidades de sus estudiantes y sus propias concepciones. Sobre este tema la Docente 4 aporta: “los enfoques y modelos son diversos, todo se articula y eso lo comprendí en la licenciatura que inicié. No se debe prejuzgar o decir este método, pasó, porque de esta manera no quedas encasillado en un prejuicio, porque en las actividades se puede articular la fonética y la gráfica de las letras con la literatura y autores realizando por ejemplo una agenda de lectura. No es desde un enfoque, sino multifocal” (Docente 4). Este posicionamiento coincide con lo que plantea Fonseca (2022) en Argentina, al establecer la posibilidad de que las teorías constructivista psicogenética y la psicolingüística cognitiva, que se encuentran en contraposición hace muchísimos años en nuestro país, se pueden complementar teniendo en cuenta las fortalezas de cada una, tomando como eje primordial que el trabajo con la conciencia fonológica, que es un proceso cognitivo fundamental para acceder a la alfabetización, esté enmarcado en situaciones de lectura y escritura con sentido para los niños y que las mismas se desarrollen en el marco de actividades sistemáticas, motivadoras y de calidad, donde los niños participan de la lectura o la escritura en el marco de secuencias o proyectos; con propósitos diversos. (Castedo, 2015). Este tipo de estrategias, basadas en las fortalezas de las teorías de alfabetización vigentes, son la que funcionarían facilitando el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes.

Las docentes expresan la necesidad de ubicarse desde diferentes teorías y de utilizar estrategias flexibles y multifocales, antes que la adscripción rígida a un único enfoque. Tal como indica una de las maestras (Docente 4), “es importante evitar prejuicios sobre los métodos y estar abiertos a articulaciones eclécticas si el contexto lo requiere”. Ampliando este aporte la Docente 10 refiere: “He trabajado siempre el método constructivo, pero últimamente de acuerdo a la realidad áulica que me toca afrontar voy utilizando

una estrategia mixta (...) Porque he observado que a los nenes que tienen más dificultades construir por sí solos les cuesta más”. Teniendo en cuenta esta afirmación, las estrategias basadas en un enfoque mixto donde, por ejemplo, los niños construyen por sí mismos sus escrituras recurriendo a la memoria de las sílabas, facilitarían el acceso a la alfabetización de aquellos estudiantes que presentan dificultades específicas de aprendizaje, coincidiendo con lo planteado por Pascual Llorens (2020) en España. Este autor destaca los beneficios de utilizar un método mixto para lograr la alfabetización, debido a que considera que el método seleccionado por los docentes para alfabetizar debe ser flexible, proporcionar un trabajo y un funcionamiento adecuado al ritmo de aprendizaje, la capacidad madurativa y cognitiva de los estudiantes realizando las modificaciones que sean necesarias. Por su parte, Fonseca (2022), agrega que las intervenciones centradas en las habilidades fonológicas facilitan el acceso a la lectura y escritura de los niños con dificultades de aprendizaje de la lectura. Estos aportes permiten enunciar que las propuestas didácticas, planteadas desde diferentes métodos, facilitarían el acceso a la alfabetización de la diversidad de los estudiantes.

Sin embargo, al indagar en las estrategias utilizadas por los docentes de ambas instituciones para la enseñanza de la lectura y escritura inicial, se observó que las mismas no presentan un hilo conductor ni coinciden por institución educativa, sino que están sujetas a las elecciones de los docentes cuando lo consideren, pudiéndose esto deberse a la escasez de espacios institucionales destinados al asesoramiento docente. Esta situación en las instituciones debería ser abordada por los psicopedagogos que trabajan en las escuelas en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en trabajo conjunto con los Equipos Directivos, a través de diferentes propuestas como por ejemplo talleres de formación docente o jornadas de formación, donde queden especificadas cuales son lineamientos pedagógicos didácticos, situados a cada contexto educativo, para la enseñanza de la lectura y escritura en la Unidad Pedagógica. Es importante que dichas propuestas sean planteadas desde un trabajo colaborativo y cooperativo junto a los docentes, desde la reflexión conjunta, para generar las condiciones institucionales que permitan construir

mejoras en los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes a nivel institucional. (Greco, et al., 2014).

Continuando con las estrategias que utilizan las docentes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial, se pudo evidenciar que sólo algunas de las entrevistadas, pertenecientes a la escuela privada, proponen el trabajo contextualizado en proyectos de Literatura como armar una biblioteca en el aula, seguir a un autor o a un personaje, enmarcados en la teoría constructivista, como lo plantea la Docente 12: “en cuanto al constructivismo, a proyectos de literatura, como seguir a un personaje o a un autor, la biblioteca del aula donde retiran un libro y se los incentiva a leer” o la Docente 4: “la literatura permite la lectura, la escritura, el dictado, la oralidad y escribir con significado y sentido. A partir de las palabras que surgen de la literatura se trabaja la conciencia fonológica”. Este posicionamiento, planteando situaciones de lectura y escritura con propuestas cercanas al uso social de la lectura y la escritura, que se tornen significativas para los niños, sería una estrategia facilitadora para lograr el acceso a la alfabetización en los primeros años escolares porque le permitiría a los niños reconocer los diferentes usos de la lectura en situaciones comunicativas lo más cercanas posibles a las de uso social y ser practicantes de la cultura escrita. (Castedo & Torres, 2012, Kauffman, 2007).

Un grupo de participantes, de la escuela pública ubicada en el contexto vulnerable, si bien enuncian trabajar desde diferentes métodos, al nombrar las estrategias que utilizan para alfabetizar se observa que las mismas están basadas en métodos tradicionales sintéticos donde se parte de la enseñanza de las vocales, luego las consonantes y por último la combinación de ambas unidades, donde lo esencial es siempre ir de las partes al todo. (Castedo, 2015). Esto lo podemos visualizar en lo expresado por la Docente 6 cuando refiere: “desde el constructivismo utilizo la lectura de Literatura y de los métodos más tradicionales, como el conductismo, cuando voy enseñando las letras y las sílabas” o la Docente 7 al comentar “del constructivismo trabajo la lectura de cuentos y del conductismo la enseñanza de las letras y las sílabas”. En estas afirmaciones se puede observar, además, que trabajan en forma

paralela lectura de textos de circulación social y la enseñanza de las letras y sílabas, sin buscar puntos de encuentro entre ambas estrategias.

Otras docentes se posicionan desde la perspectiva psicolingüística cognitiva porque buscan estimular la conciencia fonológica, la relación entre fonemas y grafemas para alcanzar el principio alfabético, es decir el reconocimiento de las correspondencias entre los fonemas y los grafemas, para poder pasar de una forma de comunicación oral a una escrita (Diuk, 2011). Esto puede observarse en la información aportada por la Docente 6: “el tema de la relación grafema fonema, la parte de la posición de la boca, jugar con eso, hacer más animada la clase. Que armen palabras a partir de imágenes, aunque no conozcan las letras, usan muchos referentes del aula y lo van logrando” o la Docente 8: “palabras separadas en sílabas con el dibujo arriba y ellos tenían que armarla. Se trabaja mucho a partir del sonido. Mas adelante sílabas mezcladas, sin los dibujos.” Este tipo de estrategias están enmarcadas en la modificación que se realizó al Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires en el año 2018 donde se incorpora en los contenidos a trabajar en los primeros años de la escuela primaria la reflexión sobre el sistema lingüístico. El mismo establece que los estudiantes deben reconocer que las palabras se forman a partir de grafemas que se corresponden con fonemas, es decir el principio alfabético. Además, plantea la necesidad de que puedan identificar las relaciones entre los sonidos y las letras, descubriendo la correspondencia, para avanzar en sus procesos de alfabetización. (D.G.C y E., 2018). Este posicionamiento favorece el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la alfabetización como lo establece Diuk (2011) cuando afirma que para lograr la lectura y escritura es necesario poder manipular los sonidos que forman las palabras, es decir reconocerlos, separarlos, asociarlos y descubrir que distintas combinaciones permiten conformar palabras diferentes. Marder & Zabaleta (2014) van más allá, plantean que el enfoque psicolingüístico cognitivo que propone la alfabetización desde el trabajo con la conciencia fonológica, ha sido enriquecido por el enfoque histórico- socio-cultural. Consideran que además de tener en cuenta los procesos lingüísticos y cognitivos al momento de alfabetizar, se deben plantear situaciones orales de reflexión sobre el lenguaje escrito, donde la

interacción entre pares, con el docente y el contexto sirven de andamiajes para el avance de los procesos de alfabetización de los niños. Es en este punto donde la psicología cognitiva se diferenciaría de los métodos tradicionales, que proponen la enseñanza de las letras una por una o por sílabas, que presupone un sujeto de aprendizaje pasivo, acercándose a lo que propone el constructivismo al plantear la reflexión sobre el lenguaje, donde el estudiante es activo al construir el conocimiento en interrelación con sus pares.

Sin embargo, estas estrategias docentes no estarían teniendo en cuenta unos de los aspectos más importantes que propone la teoría constructivista, relacionado a plantear situaciones que tengan sentido para los niños y que sean lo más cercanas posibles a las de uso social desde el momento inicial de la alfabetización (Castedo & Torres, 2012). Si bien estimulan habilidades necesarias para lograr la alfabetización, como la conciencia fonológica, no favorecen el acceso de los niños a los textos de circulación social. Esta consideración puede sostenerse también en lo planteado por Ferreiro (1991) que establece que para comprender el uso social de la escritura no basta con la segmentación de las palabras en unidades menores, sino que requiere de procesos reflexivos sobre la lengua. Este tipo de estrategias, si son aisladas, tampoco se condicen con lo planteado en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires que propone un enfoque alfabetizador destacando la dimensión social del lenguaje, valorando las prácticas sociales que se desarrollan en diferentes ámbitos. (D.G.C y E., 2018). Para que ambos enfoques, el cognitivista y el constructivista, puedan encontrarse y potenciar su efecto alfabetizador es fundamental que el trabajo con las correspondencias grafema fonema y con la conciencia fonológica pueda estar contextualizado en proyectos o actividades permanentes de lectura con propósitos de comunicación definidos donde el ambiente alfabetizador y el intercambio con pares sirvan de apoyo para lograr avances en sus niveles de conceptualización de la lengua. De esta manera se pueden planificar estrategias utilizando las fortalezas de las posturas teóricas que subyacen a la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro país. (Fonseca, 2022, Marder & Zabaleta, 2014).

Es importante destacar que algunos docentes de la escuela pública hacen referencia que además de trabajar con la relación grafema-fonema

recurren al ambiente alfabetizador para lograr que sus estudiantes puedan acceder a la lectura y escritura, como lo refiere la docente 9: “utilizo abecedarios, equipo de letras y de sílabas. Mi aula es un aula de alfabetización, hay soportes de números y letras. También utilizo un abanico con el abecedario y cada letra tiene una poesía que vamos trabajando” coincidiendo con lo planteado por Castedo & Torres (2012) sobre la importancia de proponer actividades de reflexión sobre la lengua escrita recurriendo a los portadores del aula. Esta estrategia, proveniente del enfoque constructivista, funcionaría como facilitadora para el aprendizaje de la lectura y escritura, permitiendo a los estudiantes el contacto de manera diaria con materiales escritos. En este sentido, Castedo & Hoz (2021) consideran que es necesario crear ambientes alfabetizadores en las aulas donde estén presentes los siguientes portadores: lista de títulos de cuentos que se están leyendo, un calendario con los nombres de los meses que se usa para registrar cumpleaños y otras fechas importantes, listas con los nombres de los niños, los personajes de los cuentos, los animales que se están estudiando y abecedarios con palabras referentes.

Además, las autoras plantean que es primordial que estas actividades se realicen de manera sostenida en las clases para favorecer el desarrollo de los procesos lectores de los niños. Las docentes entrevistadas no plantearon la frecuencia con la que realizan el trabajo de reflexión sobre la lengua recurriendo al ambiente alfabetizador. Tampoco vincularon el eje de estimular a través de un ambiente rico en portadores textuales, el acercamiento al sistema por parte de niños más desfavorecidos del contacto con la palabra escrita en sus contextos familiares, con la finalidad de compensar las diferencias de aquellos que presentan menor cantidad de experiencias pre escolares con materiales escritos. Resulta relevante que las docentes puedan visualizar la importancia de intensificar estas propuestas, para favorecer el acceso a la cultura escrita a aquellos niños que no tuvieron oportunidad de tener variadas experiencias previas con materiales de lectura y que no pueden acceder a ellos por fuera del sistema educativo, con la finalidad de brindar “oportunidades organizadas, planificadas e intensivas para recorrer en un tiempo acotado el

camino de la alfabetización que otros niños han tenido oportunidad de recorrer a lo largo de muchos años”. (Diuk, 2018, p.503).

Otro de los objetivos del trabajo de investigación realizado, es establecer cómo influyen las diferencias socioeconómicas de los estudiantes en el momento de seleccionar estrategias para alfabetizar. Si tenemos en cuenta que las dificultades en el acceso a la lectura y escritura, especialmente en los sectores vulnerables, es uno de los problemas más graves que se presenta en las escuelas primarias de todo el país (Abusamra et al, 2021), las estrategias docentes en estas comunidades, deben ser sistemáticas, de alta calidad e intensivas, basadas en el desarrollo de la conciencia fonológica y en proyectos o actividades con sentido para los niños donde lean y escriban para resolver problemáticas específicas. En estas situaciones es fundamental que se utilicen diversos materiales de lectura de circulación social, como lo plantea el constructivismo, con la finalidad de compensar las diferencias que pueden presentar los niños que ingresan a la escuela con menor cantidad de experiencias lectoras. Es imprescindible remarcar que la diversidad en el desarrollo pre lector de los estudiantes al ingresar a primer año, no hace referencia a un determinado sector social ni a un déficit en el potencial cognitivo de los niños, que expuestos a oportunidades educativas adecuadas demuestran que pueden compensar las diferencias y avanzar al ritmo de sus pares (Diuk & Ferroni, 2012, Ferroni, 2021, Castedo & Torres, 2012). Esta situación también sucede en los sectores socioeconómicos medios, pero las diferencias suelen ser compensadas por fuera del sistema educativo a través de diferentes apoyos: escolar, psicopedagógico o fonoaudiológico, entre otros. En cambio, en las escuelas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad social, no todas las familias cuentan con los medios para generar redes de apoyo que puedan disminuir las dificultades que pueden presentar los niños. Por este motivo, resulta fundamental que desde la escuela se brinden propuestas de enseñanza que tengan en cuenta las fortalezas de ambas teorías con la finalidad de reducir las dificultades que pueden presentar los niños que presentan menores oportunidades de experiencias lectoras previas, proporcionando igualdad de oportunidades. Si no se llevan adelante situaciones didácticas planificadas, sistemáticas e intensivas, que permitan

compensar la desigualdad en las experiencias pre escolares de alfabetización, las dificultades lectoras de los niños que crecen en contextos de pobreza y que presentan dificultades, se terminan acentuando al interior del sistema educativo (Diuk & Ferroni, 2012). En la información que brindaron las docentes de la escuela pública de contexto vulnerable acerca de las estrategias utilizadas, se puede comprobar que las mismas se diferencian de las relatadas por algunas docentes de la escuela privada, porque algunas destacan la importancia de trabajar la conciencia fonológica, que es lo que propone la psicología cognitiva, enmarcando estas situaciones en proyectos de lectura que tengan sentido para los estudiantes y les permita ser practicantes de la cultura escrita, tomando las fortalezas de los enfoques cognitivistas y constructivistas que subyacen a la enseñanza de la alfabetización actualmente (Marder & Zabaleta, 2014, Castedo & Torres, 2012) como refieren las siguientes docentes: “trabajar con la literatura en proyectos para luego reconocer palabras, elementos que se repiten, autores, personajes. A partir de una situación de lectura, por medio del docente, o leer por sí mismos, el título, fichar libros.” (Docente 4) o “a partir de un cuento, trabajamos con el título, buscamos pedacitos o intentamos buscar pedacitos para asociar sonidos con las letras (Docente 10).

En la escuela pública, aunque las docentes enunciaron trabajar desde diferentes métodos, la mayoría en la explicación de sus estrategias enunció utilizar actividades basadas en el trabajo con la enseñanza de las letras, la relación grafema fonema, los portadores del aula pero no nombraron la importancia de trabajar con proyectos o secuencias de lectura que incluyan textos de circulación social o la importancia de leer y escribir a través del docente o por sí mismos desde los inicios de la alfabetización, aunque los niños no escriban de manera convencional. La presencia de este tipo de propuestas didácticas en las aulas son las que permiten a los estudiantes, especialmente a aquellos que cuentan con menor cantidad de experiencias previas en relación a la lectura pertenecientes a contextos vulnerables, comenzar a apropiarse de la cultura escrita, contribuyendo a la democratización social y brindándoles la oportunidad de ser lectores y escritores cada vez más autónomos. (Castedo, 1995, Diuk & Ferroni, 2012). Lo enunciado en este apartado permite inferir que el contexto de los estudiantes

no es, tenido en cuenta, al momento de planificar las propuestas de enseñanza, porque las docentes de los contextos vulnerables en la selección de sus estrategias de alfabetización no demuestran considerar lo propuesto por el enfoque constructivista psicogenético. Este posicionamiento resultaría un obstaculizador para el aprendizaje de la lectura y escritura en los sectores vulnerables.

Es preciso tener en cuenta que las docentes de la escuela privada que remarcaron la importancia de trabajar con situaciones de lectura de textos de circulación social fueron las que están realizando carreras afines a la docencia como la Docente 4 que realiza la Licenciatura para la enseñanza de la lectura y escritura, la Docente 10 que se encuentra cursando la Licenciatura en Psicopedagogía y la Docente 12 la Licenciatura en Gestión Educativa. Cuando se les consulto a las otras participantes sobre su formación en alfabetización inicial sólo una de ellas enunció haber realizado una capacitación en servicio y algunas nombraron haber realizado cursos relacionados al tema en forma particular. La escasa formación docente, basada en cursos realizados en forma paralela al sistema educativo formal, se pudo visualizar en la selección de estrategias para favorecer la alfabetización, como así también en el conocimiento de los procesos implicados en la misma o en la explicación de un concepto fundamental implicado en su adquisición, como la conciencia fonológica. Con respecto a esta situación, Lerner & Castedo (2018) consideran que las capacitaciones docentes que logran producir modificaciones en las prácticas son aquellas que se desarrollan durante períodos prolongados, que se basan en el análisis de clases e incluyen planificaciones compartidas y el acompañamiento en el aula. En la formación docente es necesario incluir la discusión de material bibliográfico y el análisis de producciones infantiles, permitiéndole a los maestros construir progresivamente herramientas teóricas productivas para interpretar la práctica y reorientarla, teniendo en cuenta los aprendizajes de sus estudiantes, los problemas cognitivos que enfrentan y las intervenciones que acompañan sus avances.

Al consultar a las entrevistadas sobre el porcentaje de estudiantes que se alfabetizan al finalizar la Unidad Pedagógica, las entrevistadas pertenecientes a la escuela privada estudiada afirmaron que el 90 a 95% de los

estudiantes logran alfabetizarse al culminar segundo año, mientras que en la escuela pública respondieron entre el 80 y 90%. Es importante destacar que estos índices no reflejan las estadísticas, sobre dificultades en alfabetización inicial, de las investigaciones recientes en nuestro país sobre el tema. En relación a ello, Abusamra et al. (2021) aportan que, en los sectores con alta vulnerabilidad social, muchos estudiantes no logran culminar la primaria leyendo y escribiendo y los índices de repitencia en los primeros años son muy significativos. En este sentido una investigación realizada por Diuk et al. (2023) aporta que en nuestro país las brechas educativas en función de la procedencia socioeconómica revelan un alto grado de desigualdad, donde un elevado porcentaje de la población infantil que crece en contextos de pobreza alcanza un bajo nivel en lectura y escritura durante su escolaridad primaria. En las pruebas del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019 en la Provincia de Buenos Aires, realizadas en escuelas de contextos vulnerados, se demostró que el 70 % de los estudiantes que finalizaban 2do. Grado y el 41 % de 3ero, no logró escribir de manera convencional más que 10 palabras simples y frecuentes. Esta realidad no se condice con la información aportada por las docentes. de la escuela ubicada en el contexto vulnerable. Esto puede deberse a cierta resistencia que presentan los docentes en reconocer que los logros que devienen de sus propuestas de enseñanza no son los esperados y, por lo tanto, no logran visualizar que hay aspectos de su práctica que deben modificar, mejorar o al menos revisar, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

En relación al conocimiento de las consultadas acerca de los procesos cognitivos implicados en la alfabetización, las participantes en su mayoría, enunciaron la relación grafema fonema, el lenguaje y la atención dejando sin enunciar otros procesos que son fundamentales para avanzar en la alfabetización, demostrando también falta de formación y conocimiento en este aspecto. Entre ellos se pueden nombrar, coincidiendo con lo que expresa Torres Rodriguez (2013): el procesamiento fonológico, la capacidad para decodificar los estímulos visuales, la velocidad en la denominación, la percepción, la amplitud de vocabulario y la memoria de trabajo. Además, el autor considera que la adquisición de la lectura y escritura exige una serie de

habilidades superiores como atención, memoria, lenguaje y abstracción. Otro de los procesos cognitivos involucrados en la alfabetización, que no fue mencionado por las participantes, fueron las rutas utilizadas para el acceso a la lectura. Una de ellas es la vía o ruta léxica que consiste en asociar las palabras con su significado o forma fonológica, facilitando la comprensión, utilizada por lectores avanzados. Por otro lado, la vía subléxica, que consiste en hacer uso de las reglas que posibilitan convertir cada grafema en su correspondiente fonema, para luego acceder al significado en forma indirecta, es utilizada en los inicios de la lectura (Fumagalli, 2013). El conocimiento de estos conceptos es fundamental para identificar en qué nivel de lectura se encuentran los estudiantes y diseñar estrategias que le permitan avanzar en sus procesos lectores. Como fue mencionado anteriormente la mayoría de las docentes, no recibieron capacitaciones en servicio y algunas han realizado cursos de manera particular sobre la temática y por fuera del ámbito en el que trabajan, por lo que sus conocimientos sobre el tema carecen de la profundidad necesaria, lo que podría influir en la elaboración de propuestas didácticas favorecedoras de la alfabetización. Por otra parte, la ausencia de espacios institucionales para trabajar sobre las habilidades involucradas en la alfabetización y las propuestas didácticas que los favorecen, son escasos o nulos. El asesoramiento por parte de los equipos directivos, especialmente en la escuela pública, se reduce a la entrega de materiales escritos, enviados desde el Ministerio de Educación y en la escuela privada es nulo, según lo enunciado por las entrevistadas. Esta situación fue referida por la Docente 9: “sí, recibimos asesoramiento permanentemente, con situaciones didácticas en PDF o comunicados que envían desde la provincia”. Es importante destacar que este material está basado, en general, en situaciones didácticas a implementar por los docentes desde el enfoque constructivista, donde no se hace referencia a los procesos cognitivos involucrados en la alfabetización que propone la perspectiva cognitiva. Esta tarea se realiza de manera individualizada con los docentes y no en encuentros grupales cuya finalidad sea la capacitación. Esto se refleja en la selección de estrategias para la alfabetización en los primeros años, donde las docentes al interior de cada institución seleccionan las que ellas consideran más convenientes. En ambas

escuelas analizadas las entrevistadas no hicieron referencia al trabajo desde un Proyecto Institucional que funcione como marco referencial para los docentes, elaborado a partir de un diagnóstico situacional y sociocomunitario, desde donde se desprendan los lineamientos pedagógicos didácticos relacionados a la enseñanza de la lectura y escritura, necesarios para la elaboración de propuestas de enseñanza situadas a cada institución educativa (Ministerio de Educación de Córdoba, 2003).

Continuando con el análisis de las respuestas obtenidas, al consultar a las docentes sobre el concepto de conciencia fonológica, en su mayoría, demostraron tener una idea sobre el mismo, pero sus respuestas fueron poco precisas relacionándolo a la palabra escrita, sin hacer referencia al lenguaje oral: “relacionar la palabra escrita con el sonido” (Docente 3) o “calculo que hace referencia a los sonidos de las palabras” (Docente 5). Un número importante de docentes la confundieron con la relación grafema fonema como la Docente 6: “comprender la relación entre sonido y letra escrita. Que puedan entender sin recurrir a los referentes que sonido o sílaba estoy nombrando” o la Docente 8 que dijo “la relación grafema fonema”. Según Gutiérrez Fresneda et al. (2020) la conciencia fonológica es la capacidad de reflexionar e identificar los componentes fonológicos del lenguaje oral y manipularlos, siendo una habilidad metafonológica fundamental para lograr la lectura y escritura inicial. La conciencia fonológica junto al conocimiento de las letras, permiten adquirir la relación grafema fonema que constituye el principio alfabético necesario para lograr la alfabetización. (Diuk, 2011) Otras docentes no son claras al explicar el término como la Docente 9 que establece ““Tomar conciencia de que el nene habla mal no por capricho sino porque no puede” o la Docente 2 “reconocer el sonido de las letras, de manera aislada y con el acompañamiento de la vocal. Conocer el sonido de las letras para después unificarlo con la vocal”. Estos errores conceptuales, podrían funcionar como un factor obstaculizador en la selección de estrategias favorecedoras del proceso de alfabetización de los estudiantes. Como la mayoría de las docentes de la escuela de contexto vulnerable y algunas del contexto socioeconómico medio no logran identificar de manera específica el concepto de conciencia fonológica y desconocen lo que propone la psicología cognitiva en la actualidad para el desarrollo de esta

habilidad, seleccionan estrategias aisladas y poco significativas para los estudiantes como el método Montessori, la enseñanza letra por letra o por sílabas como se observa en las siguientes afirmaciones: “desde el conductismo trabajo la enseñanza de las letras y las sílabas” (Docente 8) o “trabajo con un cuadernillo basado en el método de los 20 días (Montessori) donde ellos trabajan con las sílabas y el dibujo”(Docente 7). Con respecto a esta situación Marder & Zabaleta (2014) consideran que se trata de un error equipar el trabajo con la conciencia fonológica a un trabajo de “entrenamiento fónico” aislado. Las autoras plantean que desde un enfoque psicolingüístico cognitivo y sociocultural, se realiza un trabajo integral en el contexto de situaciones comunicativas significativas de lectura y escritura, donde la reflexión fonológica junto al docente y los pares, ocupa un papel muy importante en inicios de la alfabetización pero que no debe desarrollarse al margen de la comprensión y producción de textos de circulación social. Estas estrategias, basadas en las fortalezas de ambas teorías, no aparecen enunciadas por la mayoría de las docentes de contextos vulnerables, mientras que la mitad de las docentes de la escuela de nivel socioeconómico medio afirman que trabajan la conciencia fonológica en forma conjunta con propuestas de lectura que presentan propósitos definidos como seguir a un autor, a un personaje o trabajar desde la biblioteca áulica donde los propósitos de lectura y escritura resuelven problemas específicos y son motivadores para los estudiantes(Castedo & Torres, 2012).

Los resultados exponen la falta de conocimiento que presentan las docentes sobre la conciencia fonológica. A consultarlas sobre su formación en alfabetización, la mayoría de las entrevistadas refirieron haber realizado alguna capacitación en algún momento de su trayectoria, pero no pudieron precisarla. En relación a esta situación, sería importante que los psicopedagogos que trabajan en los Equipos de Orientación Escolar en las escuelas puedan plantear Jornadas de reflexión o Talleres de capacitación donde se pueda trabajar acerca de los procesos cognitivos involucrados en la alfabetización inicial, como así también se pueda reflexionar sobre que estrategias favorecen el acceso a la lectura y escritura inicial y sobre las fortalezas de las teorías que subyacen a la enseñanza de estos procesos en la actualidad. Como lo plantea

Greco (2014) es función de los psicopedagogos en las escuelas generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible, abriendo espacios de reflexión entre docentes y directivos para favorecer las posibilidades de aprendizaje y las habilidades cognitivas de todos los estudiantes. En estos espacios institucionales de reflexión conjunta, el psicopedagogo desde sus saberes específicos y formación profesional, puede realizar tareas de orientación ofreciendo material de soporte, sugiriendo estrategias e incluso acompañando en la implementación de las mismas pero es fundamental que se posicione, desde un modelo colaborativo, promoviendo espacios de pensamiento compartidos y de reflexión acerca de las prácticas de enseñanza, desde una propuesta de trabajo de construcción conjunta (Directores que hacen escuela, 2015, Imbernon, 2007).

Otra de las variables investigadas en el presente trabajo, fueron los facilitadores y obstaculizadores para alcanzar la alfabetización. En este sentido las participantes enunciaron diversos factores, pero se observó que en ambas escuelas identificaron como facilitadores el acompañamiento de las familias, los recursos materiales y diversos programas de apoyo que funcionan en las escuelas. Como obstaculizadores surgieron diversos factores: la falta de acompañamiento familiar, las dificultades en el lenguaje oral, el uso excesivo de la tecnología en el hogar y el ausentismo a clases. Estos factores condicionan el aprendizaje, pero no lo determinan, porque como dijimos anteriormente, existen investigaciones que demuestran que la mayoría de los estudiantes que presentan dificultades, expuestos a situaciones de enseñanza de alta calidad, pueden superarlas y avanzar en sus procesos, en lo que se denomina Modelo de Respuesta ante la Intervención (RAI). (Diuk, 2018, Diuk & Ferroni, 2012, Diuk, et al., 2017). Se puede observar cómo las docentes colocan en factores externos a sus prácticas de enseñanza las dificultades de los estudiantes para alcanzar la alfabetización. La mayoría de las entrevistadas no logra reflexionar acerca de sus propuestas de enseñanza, si las mismas funcionan como facilitadoras u obstaculizadoras del aprendizaje, mostrándose como espectadoras de las dificultades que presentan los niños en el acceso a la alfabetización, siendo esto un factor que no favorece la mejora de la situación pedagógico didáctica. Como la reflexión sobre la propia práctica no

apareció en forma autónoma, se repreguntó sobre el tema y las docentes respondieron que necesitaban aumentar su capacitación sobre nuevas prácticas en alfabetización inicial para mejorar sus estrategias. En este sentido, cobra vital importancia las tareas de asesoramiento por parte de los directivos y de los psicopedagogos en las escuelas, para instaurar preguntas y problematizar la situación actual de la alfabetización, con la finalidad de repensar en forma conjunta propuestas didácticas favorecedoras de la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años escolares.

Por su parte, el Ministerio de Educación, propone que el trabajo de los psicopedagogos en los EOE sea planteado desde una perspectiva institucional, es decir, en forma colectiva con todos los actores escolares y no brindando soluciones a nivel individual. El objetivo de su tarea es que se puedan diseñar estrategias que generen las condiciones para que sea posible construir mejoras en los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes y no solamente en forma individual (Greco, et al., 2014). Se puede observar la tensión existente entre el enfoque actual del Ministerio de Educación sobre el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar en las escuelas y la realidad descrita por algunas docentes, especialmente de la escuela privada, sobre intervenciones individuales y desarticuladas de los psicopedagogos con los niños que presentan dificultades y sus familias, como lo expresa la Docente 3: “realizan observaciones a niños de manera individual, nos manejamos con una planilla de derivación y el equipo se acerca a trabajar con ese niño” o “se piden sugerencias para los niños con dificultades, pero no hay intervención con estrategias o propuestas a desarrollar” (Docente 4).

A diferencia de esta situación, la mayoría de las docentes de la escuela pública enuncian que los psicopedagogos que trabajan en los EOE realizan sugerencias y orientaciones a los docentes sobre las estrategias de alfabetización de manera individual, realizan orientaciones a las familias e intervienen con los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura en pequeños grupos con propuestas de fortalecimiento como lo expresa la Docente 9: “nos acompañan con los contenidos que estamos trabajando. También sacan en grupitos a los chicos para alfabetizarlos en otro contexto” o la Docente 1 “se acercan, preguntan, comento las

inquietudes, lo hacen de manera verbal y presencial. Sugieren actividades lúdicas”.

Es importante destacar que el EOE de la Escuela Privada interviene en los diferentes niveles educativos de la escuela: inicial, primaria y secundaria, lo que demandaría menor disponibilidad de tiempo para atender a las tareas propias de los psicopedagogos institucionales. En cambio, el EOE de la Escuela pública concentra su labor sólo en el nivel primario posibilitando diversificar sus tareas a cuestiones pedagógico didácticas, como fue expresado al comienzo de este apartado.

Teniendo en cuenta estos aportes sería interesante que los psicopedagogos desde su rol organicen reuniones o encuentros, desde una propuesta de trabajo colaborativa, donde los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas y diseñar propuestas didácticas superadoras que favorezcan los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de sus estudiantes. Además, en las comunidades vulnerables donde se presentan mayores dificultades en la alfabetización inicial, pueden desarrollar proyectos institucionales que permitan realizar intervenciones tempranas y personalizadas teniendo en cuenta lo que propone el Modelo de Respuesta ante la Intervención (RAI), desde un trabajo preventivo que involucre a los diferentes actores escolares, con el objetivo de compensar las dificultades, evitando de esta manera, que se acrecienten al interior del sistema educativo (Diuk & Ferroni, 2012, Diuk, et al., 2017).

Finalizando, se llega a la conclusión de que las estrategias que utilizan un número importante de docentes de la escuela situada en el contexto socioeconómico vulnerable de Merlo, no están basadas en proyectos de lectura con propósitos comunicativos cercanos a los de uso social, que se tornen significativos para sus estudiantes, lo que podría funcionar como un obstaculizador en el acceso a la cultura escrita. En este ámbito, algunas docentes utilizan estrategias basadas en métodos sintéticos tradicionales como la enseñanza letra por letra o por sílabas y otras trabajan en la estimulación de la conciencia fonológica para adquirir la relación grafema fonema necesaria para alcanzar el principio alfabético, posicionándose desde la psicología cognitiva. De la teoría constructivista sólo algunas docentes mencionaron

trabajar con el ambiente alfabetizador desde la reflexión sobre el lenguaje, lo que se constituye en una estrategia que favorece la alfabetización inicial. En cambio, en la escuela de nivel socioeconómico medio, la mitad de las docentes entrevistadas se posicionan para el diseño de sus estrategias desde las fortalezas de ambos enfoques, lo que funcionaría como un facilitador del acceso a la alfabetización. Con la finalidad de garantizar el acceso a la alfabetización en los primeros años escolares, es un desafío para las escuelas de Merlo, comenzar a implementar propuestas pedagógicas que se elaboren teniendo en cuenta los lineamientos más importantes de las perspectivas constructivista psicogenética y la psicolingüística cognitiva. Diseñar secuencias didácticas teniendo en cuenta estas teorías favorecería el acceso a la lectura y escritura porque se propone el trabajo con la conciencia fonológica desde la reflexión metalingüística, que es un proceso cognitivo fundamental para alcanzar la alfabetización, pero asimismo permite que los estudiantes puedan trabajar en situaciones comunicativas con propósitos definidos, permitiéndoles ser practicantes de la cultura escrita. En este sentido, el trabajo con materiales diversos de lectura resultaría fundamental para aquellos estudiantes que ingresan al sistema educativo con menor cantidad de experiencias lectoras en sus ámbitos familiares, lo que suele suceder aún más en contextos vulnerables, donde las familias no pueden compensar por fuera del sistema educativo las diferencias con otros estudiantes que tuvieron mayores oportunidades de acceso a materiales escritos. La implementación de estrategias docentes sistemáticas, intensivas y que tengan en cuenta las fortalezas de ambas teorías funcionarían como favorecedoras de los procesos de alfabetización de la diversidad de estudiantes de los distintos contextos educativos promoviendo su participación en la vida social y garantizando su inclusión al sistema democrático.

Otra de las conclusiones importantes arribadas, es que resulta fundamental que, desde las políticas educativas, se puedan generar espacios de formación profesional en servicio, donde se perfeccione a los docentes sobre las fortalezas de las principales posturas teóricas que subyacen a la alfabetización inicial y los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de esta competencia. Asimismo, se considera primordial que los psicopedagogos

que trabajan en los Equipos de Orientación escolar, organicen al interior de las instituciones jornadas de reflexión y capacitación sobre estrategias didácticas de lectura y escritura inicial, situadas al contexto comunitario, que favorezcan la alfabetización inicial y que permitan reducir la desigualdad de oportunidades, garantizando la inclusión educativa de todos los niños y niñas que asisten a las escuelas primarias de Merlo.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

Las conclusiones obtenidas en el presente trabajo de investigación ponen en evidencia los desafíos que presenta el sistema educativo actual. Por un lado, expresan la necesidad de repensar los métodos y estrategias utilizadas por los docentes de las instituciones primarias sobre alfabetización inicial, especialmente en las que reciben a comunidades de alta vulnerabilidad social. Por el otro, refleja la realidad de muchas de las instituciones educativas del conurbano donde es fundamental llevar adelante cambios profundos en materia de políticas educativas con énfasis en los procesos de lectura y escritura desde los inicios de la escolaridad, priorizando los aspectos cognitivos implicados, como así también el trabajo con secuencias o proyectos de lectura con sentido para los niños.

Otro de los aportes que la presente investigación es que remarca que las diferencias en el acceso a la alfabetización en diferentes contextos educativos, no responden a déficit cognitivos propios de los estudiantes de los sectores más desfavorecidos ni de sus familias, sino a la ausencia de estrategias docentes de calidad, planificadas de manera sistemáticas, situadas al contexto y acordes a cada comunidad.

La psicopedagogía, desde su lugar en las escuelas, debe generar espacios institucionales propicios para la escucha de los docentes, analizando pareceres, evaluando facilitadores y obstaculizadores de las prácticas pedagógicas, realizando aportes desde su especificidad que favorezcan la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de escuela primaria. Además, este estudio resalta la importancia del trabajo con los docentes en

jornadas o talleres de capacitación al interior de las instituciones como así también el planteo de proyectos institucionales de acompañamiento a los estudiantes, en los primeros años de escolaridad, con propuestas intensificadoras de alfabetización donde estén involucrados todos los actores institucionales. Las intervenciones tempranas de carácter preventivo, con aquellos estudiantes que evidencien mayores necesidades educativas, sería otro de los lineamientos del trabajo psicopedagógico en las escuelas.

Para finalizar, se espera que el presente estudio contribuya al desarrollo de otras investigaciones, tendientes a la mejora de las realidades de nuestras instituciones educativas y al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes que a ellas asisten.

Limitaciones de la Investigación

Dentro de las limitaciones de este estudio se puede mencionar que la muestra utilizada es reducida, lo que no permite realizar una generalización de las conclusiones alcanzadas.

. Por otro lado, se observó cierta resistencia de los docentes a reflexionar acerca de los desafíos que presentan sus propias prácticas, tendiendo a colocar en factores externos a su labor., las dificultades que presentan los niños en el acceso a la alfabetización, lo que obstaculiza el diseño de estrategias superadoras que faciliten los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura inicial.

Sería conveniente en el futuro, poder llevar a cabo nuevas investigaciones que abarquen una muestra más amplia y que incluyan el análisis de planificaciones, secuencias didácticas y observaciones áulicas, para complementar las conclusiones del presente estudio.

Líneas de investigación futuras

En futuras investigaciones sería relevante poder estudiar las dificultades en el lenguaje oral que se observan en los niños en edades tempranas y que fueron referidas por varias docentes en el presente trabajo, como obstaculizadores del acceso a la alfabetización inicial. Por otra parte, sería importante profundizar en el impacto del uso excesivo de dispositivos tecnológicos en los hogares que coloca a las infancias en el lugar de espectador y su incidencia en las dificultades para acceder a los procesos de lectura y escritura, situación que también fue referida por los participantes del presente trabajo de investigación.

Propuesta de intervención

Proyecto de Intervención

Nombre del proyecto: “Hacia un enfoque teórico mixto en alfabetización inicial”

Fundamentación

La alfabetización es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, que incluye la lectura y la escritura en diversos contextos sociales. Es entendido como un proceso cultural por el cual se comunica la cultura escrita. (Castedo, 2,015). Que los niños logren acceder a la lectura y escritura constituye su derecho a educarse, a participar en la construcción democrática de una nación, a adquirir medios de expresión política e instrumentos necesarios para su participación en las decisiones relacionadas a su existencia y a su futuro, dentro de una sociedad letrada. (Fonseca, 2022).

En nuestro país, muchos estudiantes no dominan en tiempo y forma la lectura y la escritura e incluso algunos terminan la escuela primaria con muy bajos niveles de alfabetización (Abusamra et al., 2021). Un número importante de alumnos que cursan el último ciclo de las escuelas primarias, presentan sobre edad por haber recurrido uno o más años, situación que se acentúa en los contextos de mayor vulnerabilidad social. (Fonseca, 2022)

En los últimos tiempos, la enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas argentinas, ha estado guiada por dos perspectivas que se las considera contrapuestas: la psicogenética constructivista y la psicolingüística cognitiva. La primera propone formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita. Su finalidad es que los niños puedan acceder a las prácticas sociales de la lectura y la escritura desde el momento inicial de la alfabetización, cuando aún están aprendiendo a leer y escribir. Desde este enfoque, en las propuestas didácticas, se deben utilizar textos de circulación social en sus distintas variedades, en situaciones comunicativas reales, donde los estudiantes reflexionan sobre un problema de interpretación o producción escrita que se intenta resolver. (Castedo & Torres, 2012). La segunda perspectiva, está centrada en los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura y escritura. Este enfoque refiere que para poder leer y escribir en una escritura alfabética, es necesario desarrollar determinadas habilidades: la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras necesarios para alcanzar en forma progresiva, las correspondencias entre los grafemas y los fonemas, posibilitando la adquisición del principio alfabético. A medida que el niño va apropiándose de estas capacidades, logra pasar de una forma de comunicación oral a una escrita (Marder & Zabaleta, 2014).

Por su parte, el diseño curricular de la provincia de Bs As, en el área de Prácticas del Lenguaje, se posiciona desde la dimensión social del lenguaje otorgándole un lugar central a las prácticas sociales de la lectura y escritura. Establece que su aprendizaje no puede suceder en forma descontextualizada ni alejada del sentido de los textos ni de su función social. Sin embargo, en la modificación realizada en el 2018 incluye contenidos a trabajar basados en los procesos cognitivos que destaca la teoría psicolingüística cognitiva, planteando que los estudiantes deben comprender el principio alfabético, es decir, reconocer que las palabras se forman a partir de grafemas que se corresponden con fonemas. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018).

Un trabajo de investigación realizado por Rodríguez Franca(2023) en escuelas de diferentes contextos socioeconómicos del Partido de Merlo, demostró que algunas docentes utilizan estrategias basadas en métodos sintéticos tradicionales como la enseñanza letra por letra o por sílabas; otras utilizan actividades para estimular las habilidades de conciencia fonológica y la relación grafema fonema, necesarias para la adquisición del principio alfabético, pero en forma aislada; sólo algunas, tienen en cuenta la importancia de trabajar a partir de situaciones comunicativas, como proyectos o actividades permanentes de lectura, cercanas a las de uso social que sean significativas para los niños. Esta situación, sumada a los índices que demuestran que muchos niños no acceden a la alfabetización en los primeros años escolares, especialmente en los sectores vulnerables, pone en evidencia la necesidad de repensar las propuestas áulicas y visitar las prácticas docentes, con la finalidad de elaborar propuestas didácticas favorecedoras del aprendizaje de estos procesos. Para el diseño de situaciones de enseñanza superadoras, se puede partir de la posibilidad de que ambas teorías se complementen teniendo en cuenta las fortalezas de cada una, tomando como eje primordial el trabajo con la conciencia fonológica y la adquisición del principio alfabético, enmarcado en situaciones de lectura y escritura lo más cercanas posibles a las de uso social que posibiliten la construcción de sentido para los niños. (Marder & Zabaleta, 2014, Fonseca, 2022).

Objetivo General

- Orientar a los docentes en la construcción de secuencias didácticas basadas en las fortalezas de las teorías, psicogenética constructivista y psicolingüística cognitiva, que subyacen a la alfabetización inicial.

Objetivos específicos

- Identificar los conceptos que proponen ambos enfoques e identificar posibles puntos de encuentro.
- Profundizar en los lineamientos que propone el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para la enseñanza de la lectura y escritura inicial.
- Analizar situaciones didácticas desde ambos enfoques.
- Organizar la planificación de secuencias didácticas teniendo en cuenta las fortalezas de ambas teorías

Destinatarios

Docentes de primero y segundo año del nivel primario de las escuelas investigadas.

Metodología de trabajo

Se desarrollarán tres encuentros bajo la modalidad de taller en cada escuela.

Cronograma tentativo

Se llevarán a cabo los encuentros en jornadas de trabajo en forma conjunta con el Equipo directivo, al inicio de ciclo escolar donde los docentes se reintegran a sus funciones sin asistencia de alumnos (segunda quincena del mes de febrero).

Actividades

1º encuentro: Presentación de un recurso sobre los conceptos principales de cada teoría y debate con los participantes. Análisis en grupos del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires para identificar los lineamientos de las teorías expuestas en los contenidos de Prácticas del Lenguaje para la Unidad Pedagógica. Exposición de los grupos y debate acerca de lo trabajado. Para finalizar, los participantes deberán escribir un concepto importante relacionado a cada enfoque en la aplicación digital nube de palabras- Mentimeter.

2º encuentro: Se iniciará el encuentro con la proyección de la imagen de la aplicación Mentimeter con la que se finalizó el encuentro anterior. Los docentes deberán relacionar las palabras que aparecen con alguno de los enfoques analizados. Luego en pequeños grupos, deberán analizar las secuencias didácticas utilizadas el año anterior en sus clases, identificando desde qué enfoque se posicionaron en sus estrategias. Para finalizar realizarán una exposición grupal acerca de lo analizado.

3º encuentro: Reproducción de videos sobre situaciones didácticas donde se trabaja desde los diferentes enfoques. Reflexión sobre las fortalezas de las estrategias observadas y los puntos en común encontrados. Elaboración conjunta de un afiche con punteo de las ideas más significativas recabadas.

4º encuentro: Elaboración en grupos por grados paralelos de una secuencia didáctica que podrá ser un proyecto o una actividad permanente de lectura para la primera parte del año entrante, donde deberán especificar como trabajarán, teniendo en cuenta las fortalezas de ambas teorías.

Responsables

Equipo de Orientación Escolar de cada escuela.

Cronograma tentativo

Se llevarán a cabo los encuentros en espacios de Jornadas Institucionales de capacitación docente al inicio de ciclo escolar donde los docentes se reintegran a sus funciones sin asistencia de alumnos (segunda quincena del mes de febrero). Se realizarán dos encuentros semanales de dos horas cada uno.

Recursos

- Reproductor / Computadora
- Afiches
- Fibrones
- Videos
- Aplicación Mentimeter

Evaluación

Se realizarán reuniones de equipo escolar básico (REEB) donde los docentes podrán exponer sus inquietudes acerca de la implementación de las secuencias didácticas elaboradas y se realizarán los ajustes necesarios.

Se realizarán observaciones de clase para visualizar si las estrategias diseñadas funcionan como facilitadoras del avance en los procesos de alfabetización de los niños.

Bibliografía

Abusamra, V., Borzone, A., Canet Juric, L., Diuk, B., Feldman, D., Ferreres A., Marder, S.; Piacente, T., Roldán, L., Rosseberg, C. & Zabaleta, V. (2021). *Desafíos para la alfabetización*.

<https://mardelplata-conicet.gob.ar/wpcontent/uploads/2021/02/INFORME-Los-desafios-de-la-alfabetizacion-en-el-contexto-argentino-actual-1.pdf>

Castedo, M. (2015). *Teorías de la alfabetización*. [Seminario de Postgrado, Universidad Nacional de La Plata].

https://tallerdealfabetizacion.files.wordpress.com/2017/10/clase1_seminario_2_maestria_escritura_y_alfabetizacion_v4.pdf

Castedo, M., & Torres, M. (2012). *Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)*.

<http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/07/Castedo-M-yTorres-M.Teor-%C2%A6%C3%ADas-de-la-alfa..-copia.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño curricular para la Educación Primaria. Primero y segundo ciclo*.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

Fonseca, L. (2022). La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. *Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación*, 2(2), 99-108. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37527>

Marder, S. & Zabaleta, V. (2014). La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Novedades educativas*, (279), 1-16.

<https://digital.noveduc.com/library/publication/marzo-2014-no-279-revista-novedades-educativas>

Rodríguez Franca, B. (2023). *La alfabetización inicial en diferentes contextos educativos. Una cuestión de estrategias*. [Trabajo Final Integrador no publicado]. Universidad de Flores.

Referencias

Abusamra, V., Borzone, A., Canet Juric, L., Diuk, B., Feldman, D., Ferreres A., Marder, S.; Piacente, T., Roldán, L., Rosseberg, C. & Zabaleta, V. (2021). *Desafíos para la alfabetización*.

<https://mardelplata-conicet.gob.ar/wpcontent/uploads/2021/02/INFORME-Los-desafios-de-la-alfabetizacion-en-el-contexto-argentino-actual-1.pdf>

Amiama-Espallat, C., & Pacheco-Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación*, 46(2), 67-83. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47918>

Balbi, A., Von-Hagen, A., Ruiz, C., & Cuadro, A. (2020). Precursores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel socioeconómico vulnerable. *Psykhé*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>

Borzone, A. M., & Marder, S. E. (2015). *Programa de respuesta a la intervención en lectura y escritura " Leamos juntos"*. In V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2015).

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52278>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores*. Lectura y vida.

[Construcción de lectores y escritores.9650.pdf](#)

Castedo, M. (2015). *Teorías de la alfabetización*. [Seminario de Postgrado, Universidad Nacional de La Plata].

https://tallerdealfabetizacion.files.wordpress.com/2017/10/clase1_seminario_2_maestria_escritura_y_alfabetizacion_v4.pdf

Castedo, M., & Hoz, G. (2021). Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(2), 233-251.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14472/pr.14472.pdf

Castedo, M., & Torres, M. (2012). *Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)*.

<http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/07/Castedo-M-yTorres-M.Teor-%C2%A6%C3%ADas-de-la-alfa.-copia.pdf>

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. *Strategies of information processing*, 151-216.

<https://doi.org/10.4236/ojml.2022.126055>

Defior Citoler, S. A., & Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092011000200008&script=sci_arttext

De Mello Francatto, R., Porta, M.F. (2017). Estrategias pedagógicas de alfabetización y su efecto en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. *Revista de Orientación Educativa*, 31(60), 22-45. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/162>

Díaz Camacho, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*, (8), 12-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30400803>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). *Disposición N°76-08 Rol de los Equipos de Orientación Escolar*. <https://normas.gba.gov.ar/documentos/xqzeW4Hj.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

(2018). *Diseño curricular para la Educación Primaria. Primero y segundo ciclo.*

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Beatriz Moreno.

Acompañar a los docentes, un ciclo de reflexión-acción. Organización de Estados Iberoamericanos.

https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/ciclo_de_reflexion-accion.pdf

Diuk, B. (2007). El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de palabras en español: un estudio de caso. *Psykhé (Santiago)*, 16(1), 27-39.

<https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n1/art03.pdf>

Diuk, B. (2011). *El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura.* Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas

Curriculares. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57911761/beatriz-diuk-libre.pdf?1543844664=&response-content->

Diuk, B. (2018). *Diversidad sociocultural y proceso de alfabetización.*

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

Diuk, B., Gacio, M. G., González, A. M. & 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. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-22.

<https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54511>

Diuk, B., & Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar e Educacional*, 16, 209-217.

<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200003>

Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., & Barreyro, J. P. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10(2), 96-110. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

Ferreiro, E. (2004). *Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar*.

<http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/06/Ferreiro-2004-Los-significados-del-nombre-propio-en-la-evoluci%C3%B3n-del-preescolar.pdf>

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

Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *CES Psicología*, 14(3), 1–18. <https://doi.org/10.21615/cesp.5188>

Ferroni, M., Mena, M., & Diuk, B. (2018). Variables socioeconómicas, familiares y escolares asociadas a bajos niveles de alfabetización. *Aletheia*, 10(2), 110-127. <https://doi.org/10.11600/ale.v10i2.501>

Fonseca, L. (2022). La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. *Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación*, 2(2), 99-108. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37527>

Fumagalli, J. (2013). *Habilidades metafonológicas durante el desarrollo lector: el rol de las unidades subléxicas en español*. [Tesis de grado, Universidad de Buenos Aires].

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1505>

Fumagalli, J., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. (2018). Conciencia fonológica y rendimiento lector. *Rima*, 60(66), 30-66.

https://www.researchgate.net/profile/Julieta-Fumagalli/publication/326424248_CONCIENCIA_FONOLOGICA_Y_RENDIMIENTO_LECTOR/links/5b4cc4bea6fdcc8dae2456f9/CONCIENCIA-FONOLOGICA-Y-RENDIMIENTO-LECTOR.pdf

Galindo-Lozano, D. P., & Doria-Correa, R. (2019). Reading, writing and orality at the school from the sociocultural perspective. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163-176. <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v10n1/2027-8306-ridi-10-01-163.pdf>

Greco, M. B. (2020). Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia. *Memorias del I Congreso Internacional de Psicología: psicología e interdisciplina frente a los dilemas del contexto actual*. <http://ojs.ucp.edu.ar/index.php/memoriacongreso/article/view/611>

Greco, M.B., Alegre, S. & Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ministerio de Educación de la Nación.ver <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000276.pdf>

Guaraca Campoverde, C. O. & Erazo Alvarez, J.C. (2022). Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria. *Dominio de las ciencias*, 8(3), 2460-2477. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3>

Guarneros Reyes, E., & Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35.
<http://dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>

Gutiérrez Fresneda, R., Vicente Yagüe Jara, M. I. D., & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-68.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>

Gutiérrez, N. C. (2020). *Niveles emergentes de Conciencia Fonológica en niños de NSEB*. [Trabajo final de grado, Universidad de la República de Uruguay].
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/26415>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. Mc-Graw-Hill Interamericana Editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc-Graw-Hill Interamericana Editores.

Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 7.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212328>

Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir. El día a día en las aulas*. Aique.

Lerner, D. & Castedo, M. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética: una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Entrevistado por Alegría Ugarte, M. I., & Cisternas, T. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11.
<http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.774>

Marder, S. & Zabaleta, V. (2014). La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Novedades educativas*, (279), 1-16.
<https://digital.noveduc.com/library/publication/marzo-2014-no-279-revista-novedades-educativas>

Ministerio de Educación de Córdoba. (2003). *El plan/proyecto educativo institucional en proceso*. Colección: cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO3.pdf>

Molinari, M.C. (2000). Lectura, escritura y alfabetización en A.M. Kaufman (Ed.) *Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la E.G.B.* (pp. 15-67). Santillana.

Pascual Llorens, S. (2020). *El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil.* [Trabajo Final de Grado] Universidad Jaume.

https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/191909/TFG_2020_PascualLlorens_Silvia.pdf?sequence=1

Porta, M. E. (2021). Efectos de un programa de intervención en vocabulario y conciencia fonológica en nivel inicial sobre el nivel lector en primer grado. *Anales de lingüística*, (6), 161–187.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/5177>

Pearson, M. R. (2012). *Perfil de habilidades de lectura en español e inglés en una población argentina que asiste a escuelas bilingües.* [Tesis doctoral, Universidad Católica Argentina]

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=perfil-habilidades-lectura-espanol>

Pearson, M. R. (2020). *Una forma diferente de aprender: tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

Rendón Romero, S. I., García Jiménez, E., & Navarro Pablo, M. (2018). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor. *Revista Fuentes*, 21(1), 11-24.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6423>

Resolución N°2473 de 1989. [Ministerio de Educación y Justicia de la Nación]. *Incumbencias profesionales. 2 de noviembre de 1989.*

<https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2023/PDF2023/TP2023/2849-D-2023.pdf>

Ricca, M. V. (2012). Fracaso escolar: ¿fracaso en la alfabetización inicial? *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, (8), 7.

[Dialnet-FracasoEscolarFracasoEnLaAlfabetizacionInicial-4059249.pdf](https://www.dialnet.org/urn/dialnet-FracasoEscolarFracasoEnLaAlfabetizacionInicial-4059249.pdf)

Sandoval Zúñiga, M.S., Espitia Bello, E.J., Díaz Muñoz, M. Sandoval Valenzuela R. & Sepúlveda Ibarra, Y. (2020). *Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje.*

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/9891/8239>

Torres Rodríguez, A. M. (2013). *Memoria de trabajo y comprensión lectora en niños de tercero a quinto grado de primaria con trastorno por déficit atencional/hiperactividad*. [Maestría de grado, Universidad d Manizales].

Anexo

Instrumento de recolección de datos

Entrevista a docentes

- 1-¿Cuál es su formación?
- 2-¿Qué antigüedad tiene en la docencia?
- 3-¿En qué escuela o escuelas se desempeña actualmente?
- 4- ¿Hace cuántos años trabaja en esta escuela?
- 5- ¿Posee experiencia en escuelas de diferentes contextos socioeconómicos?
- 6- ¿Realizó o realiza alguna capacitación en alfabetización inicial?
- 7- En caso de responder sí. ¿Qué tipo de capacitación?
- 8- ¿Fue o fueron capacitaciones en servicio?
- 9- ¿Trabaja en equipo? ¿Con quién o quiénes?
- 10- ¿En la escuela recibe asesoramiento sobre la alfabetización inicial de parte del equipo de conducción? ¿De qué manera?
- 11- ¿Cuáles son las intervenciones que realizan el/los psicopedagogos para favorecer la enseñanza de la lectura y escritura inicial en su escuela?

12- ¿Conoce cuáles son los lineamientos que propone el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para la enseñanza de la lectura y escritura?

13- ¿Desde qué método o enfoque se posiciona como profesional para desarrollar sus estrategias de alfabetización inicial?

13-¿Qué estrategias utiliza para que sus estudiantes alfabeticen? Mencione algunas

14- ¿Sus estudiantes se alfabetizan al finalizar el primer año o al finalizar la unidad pedagógica? ¿En qué porcentaje?

15- ¿Cuáles cree son las dificultades que presentan sus alumnos para la adquisición de la lectura y la escritura?

16- ¿A qué causas atribuye estas dificultades?

17- ¿Conoce los procesos cognitivos involucrados en la alfabetización inicial? Podría mencionarlos.

18- ¿Podría explicar el concepto de conciencia fonológica?

19- ¿Considera que existen factores contextuales que funcionan como facilitadores u obstaculizadores en la alfabetización de sus estudiantes? ¿Cuáles serían?

Cuadro resumen de entrevistas



resumen%20entrevistas.docx

Audios de las entrevistas

[https://drive.google.com/file/d/1RZVXQQT1p5VE_dKiCWqrmF_FUlcSczgE/view?usp=sha
ring](https://drive.google.com/file/d/1RZVXQQT1p5VE_dKiCWqrmF_FUlcSczgE/view?usp=sharing)



Consentimientos
informados.pdf

Consentimientos informados

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 [15/12/2023]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Merlo, 15/12/2023

Firma y aclaración del autor:



Bettina Rodríguez Franca