

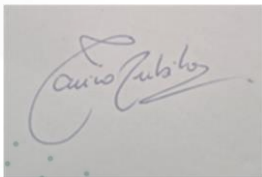
Facultad de Psicología y Ciencias
Sociales Licenciatura en
Psicopedagogía modalidad distancia

**Conocimiento de los Predictores de
Lectoescritura y su Importancia para el
Aprendizaje de la misma**

**Docentes de Sala de Cuatro y Cinco Años del Nivel
Inicial y Primer año en Instituciones Municipales de la
Ciudad de Mar del Plata**

Estudiante: Rubilar, Yanina Andrea

Legajo: 29898



Director/es: Fernández Fariña, María Elena

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia por el apoyo y acompañamiento a lo largo de este proceso. En especial quiero mencionar a mi hija Anna que me ha acompañado y ha sabido entender y esperar en aquellos momentos donde no pude compartir o jugar con ella para poder cumplir con esta etapa.

Agradezco a Santiago, mi pareja, por su compañerismo y porque siempre le alentó a seguir adelante.

A mi directora de tesis María Elena, por su trabajo comprometido y exhaustivo que me ayudó a crecer día a día.

Finalmente, agradecerle a Rosa, una gran persona con quien me encontré en esta última etapa, que me ayudó a no bajar los brazos, me orientó y contuvo cada vez que me sentí sin rumbo y me dio esperanzas que este era un camino posible.

Índice

Resumen	6
Palabras Clave: Predictores- Lectoescritura- indicadores de riesgo- Primer ciclo- Nivel inicial-Conocimiento docente.	6
Introducción	7
Delimitación del Objeto de Estudio	7
Pregunta de Investigación	8
Objetivos	8
<i>Objetivo General</i>	8
<i>Objetivos Específicos</i>	8
Supuestos Básicos de Investigación	8
Fundamentación	9
Estado del Arte	11
Marco Teórico	16
Lectura	16
<i>Cerebro Lector</i>	16
<i>Corteza Visual</i>	17
<i>Reciclaje Neuronal</i>	17
<i>Decodificación</i>	17
<i>Comprensión Lectora</i>	18
<i>Modelo de la Doble Ruta</i>	18
Predictores de la Lectura	19
<i>Conciencia Fonológica</i>	20
<i>Conocimiento Alfabético o Identificación de Letras</i>	21
<i>Velocidad de Denominación</i>	22
<i>Memoria Fonológica</i>	23
¿Por qué Trabajar en los Predictores de Lectoescritura?	23
Herramientas Para Evaluar Predictores de Habilidades Lectoras	24
<i>Test de Denominación Rápida</i>	24
<i>Prolexia</i>	24
<i>Prueba de precursores de la Lectoescritura (Prelec)</i>	25
<i>JEL K Batería de Evaluación de La Conciencia Fonológica y Lectoescritura Inicial</i>	25
Escritura	26

<i>Etapas de la Lectoescritura</i>	27
Rol del Psicopedagogo en Instituciones Educativas	28
<i>El Profesional de la Psicopedagogía en el Rol del Orientador Educativo en Instituciones Educativas</i>	29
<i>El Psicopedagogo y su Intervención en la Unidad Pedagógica</i>	30
<i>Pareja Pedagógica, Psicopedagogo-Docente</i>	32
Proceso de Aprendizaje	33
<i>Educación Inicial</i>	34
<i>Educación Primaria</i>	36
Método	40
Diseño y Alcance de la Investigación	40
Tipo de Muestra y Participantes	40
Instrumentos de Recolección y Análisis de Datos	40
Procedimiento	41
Resultados	42
Discusión	51
Aportes y Contribuciones de la Investigación	57
Limitaciones de la Investigación	58
Propuestas de Intervención	59
Referencias	60
Anexos	66
Anexo 1. Formulario de Consentimiento Informado	66
Anexo 2. Respuestas de la entrevistadas	69

Conocimiento de los Predictores de Lectoescritura y su Importancia para el Aprendizaje de la misma.

Docentes de Sala de Cuatro y Cinco Años del Nivel Inicial y Primer año en Instituciones Municipales de la Ciudad de Mar del Plata.

Resumen

Los predictores o precursores de la lectura hacen referencia a aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006).

Mediante este estudio, se busca indagar el conocimiento que poseen los docentes de nivel inicial y primer ciclo de nivel primario acerca de los predictores de lectoescritura. A su vez, se busca descifrar la importancia que le otorgan a los mismos y cuáles logran identificar.

Por tal motivo, el universo de muestreo estuvo integrado por 12 (doce) docentes de escuelas y jardines de gestión municipal de la ciudad de Mar del Plata, que respondieron mediante una encuesta semiestructurada.

Según Pearson (2020) está demostrado que trabajar con predictores de la lectoescritura impacta positivamente en el proceso lector, disminuyendo el nivel de riesgo de problemas en el aprendizaje relacionados con la lectura y la escritura.

Por lo tanto, es importante que los profesionales de la educación que se encuentran trabajando en las escuelas, conozcan el proceso natural del aprendizaje de la lectura y escritura para poder detectar tempranamente a estudiantes que podrían presentar desafíos posteriores y estimular destrezas relacionadas con los predictores. Siendo un punto de partida compartido por psicopedagogos y docentes quienes tienen diversas responsabilidades para acompañar las distintas trayectorias educativas.

Palabras Clave: Predictores- Lectoescritura- indicadores de riesgo- Primer ciclo- Nivel inicial-Conocimiento docente.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

El presente trabajo tiene como objetivo recolectar datos mediante entrevistas a docentes de los últimos dos años del Nivel Inicial y el Primer año de la Escuela Primaria, acerca del conocimiento sobre los predictores de lectoescritura. Para tal efecto, se tomará como referencia un muestreo integrado por 15 docentes de escuelas y jardines de gestión municipal de la ciudad de Mar del Plata.

Esta recolección de datos permitirá conocer, qué prácticas utilizan habitualmente los docentes que pueden ser favorecedoras o no para desarrollar futuras habilidades lectoras. Qué importancia le otorgan a trabajar con precursores que son fundamentales para prevenir futuros problemas relacionados con el aprendizaje.

Planteo del Problema

Considerando, que la lectura es una actividad muy compleja en la que intervienen procesos cognitivos de manera totalmente sincronizada (Cuetos, 2008), aprender a leer depende de un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen antes de empezar el aprendizaje formal de la lectura y que son determinantes para el éxito inicial.

Los predictores o precursores de la lectura hacen referencia a aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006).

Como afirma Pearson (2017), es posible encontrar indicadores tempranos de riesgo de alta confiabilidad en sala de 3 y 4, que predicen el rendimiento de futuras destrezas de lectura.

Así mismo, prevenir es tomar medidas anticipatorias para disminuir la dificultad, evitar frustración y contribuir a que no cause un daño en áreas que no debiera impactar como la socialización o autoestima.

Sería interesante que fueran los docentes de los primeros años, quienes tuvieran más oportunidades de detectar indicadores de riesgo y quienes posean el conocimiento acerca de la importancia y manejo de estos predictores. De aquí se

desprende la importancia de tener una preparación teórico-práctica para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. Como menciona Castillo (2002: 192): “El desarrollo profesional es el proceso de avance y afianzamiento conceptual e integral que el docente adquiere al reflexionar y asumir su mejora formativa permanente”.

Desde este marco, el objetivo de este estudio es explorar si los docentes conocen cuáles son los predictores de lectoescritura y su importancia, para poder acompañar a los estudiantes a adquirir con mayor destreza una iniciación eficaz en la lectura.

A su vez, al proponer intervenciones psicopedagógicas relacionadas con la prevención y detección temprana en docentes sobre la presencia o ausencia de predictores en estudiantes de salas a partir de cuatro años, se pretende alentar a las instituciones a realizar capacitaciones dirigidas en este sentido.

Pregunta de Investigación

- ¿Con qué conocimientos cuentan los docentes de escuelas municipales de nivel primario de la ciudad de Mar del Plata acerca de los predictores de lectoescritura en estudiantes entre 4 y 7 años?

Objetivos

Objetivo General

- Identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre predictores de lectoescritura e indicadores tempranos y su valoración en los procesos de adquisición de lectura y escritura de sus estudiantes.

Objetivos Específicos

- Analizar qué predictores de lectoescritura reconocen los docentes de la población participante.
- Indagar si los docentes de la muestra conocen la importancia de una evaluación temprana de los procesos lectores y cuentan con las habilidades y herramientas necesarias para favorecerlos.

Supuestos Básicos de Investigación

El proceso de alfabetización inicial se desarrolla en el marco de las prácticas de lectura y escritura que son objeto de enseñanza en la escuela primaria. Por tanto,

es indispensable que los docentes a cargo de los primeros años de la Escuela Primaria y de los dos últimos años del Nivel Inicial, conozcan los procesos neurocognitivos de lectura por los cuales transitan sus alumnos.

Es imperioso conocer, qué tipo de información tienen los y las educadoras sobre los predictores de lectoescritura y cuáles pueden reconocer o no, en sus propios estudiantes para ayudar a mejorar sus trayectorias educativas.

Desde este punto, se pretende que los docentes estén capacitados para acompañar de manera asertiva, los procesos de aprendizaje de todas las infancias con las cuales trabajan en las aulas diariamente. En este sentido resulta esencial destacar la necesidad de que los docentes cuenten con información pertinente para brindar diversas y significativas prácticas de lectura y escritura. Por este motivo, es preciso alentar las intervenciones psicopedagógicas en el ámbito educativo dirigidas a las y los profesionales de la educación para garantizar el desarrollo integral de todos los estudiantes y poder acompañar las trayectorias educativas desde una mirada inclusiva.

Fundamentación

A través del presente trabajo se pretende determinar qué grado de información poseen los docentes acerca de la importancia de conocer aquellas señales previas antes que las y los niños y niñas adquieran la lectoescritura. Siendo esta última, fundamental para los aprendizajes posteriores y los problemas que podrían devenir relacionados con la lectura.

En este contexto, esta investigación busca generar conciencia docente en cuanto a la importancia del conocimiento de los predictores para un buen desarrollo lector de los estudiantes, sentando las bases para una intervención temprana, pertinente y efectiva. Es por ello que puede justificarse desde tres niveles: teórico, práctico y educativo.

A nivel teórico, por cuanto permite contar con los saberes actuales sobre el nivel de conocimiento en cuanto predictores de la lectura que presentan los docentes de Nivel Inicial y Primer Año de Nivel Primario de instituciones municipales de la ciudad de Mar del Plata.

Esta investigación es práctica, porque los resultados de la encuesta permiten determinar el nivel de conocimiento de los docentes, sirviendo de insumo para generar reflexiones y sugerir capacitaciones de modo que sus alumnos logren

desarrollar capacidades y habilidades lectoras, contando con el docente en un rol eficaz de facilitador/a.

A nivel educativo, busca generar conciencia en la población analizada, sobre la importancia del conocimiento de los predictores y poder intervenir adecuadamente. Al ser los docentes de educación inicial (jardín de 4 y 5) y primer ciclo de educación primaria (1º y 2º) considerados las y los primeros educadores y formadores es importante que puedan identificar síntomas/indicadores relacionados con esta dificultad específica del aprendizaje para así poder realizar las sugerencias correspondientes y favorecer la detección precoz de dicha dificultad.

Estado del Arte

A continuación, se presentan referencias de antecedentes significativos de las investigaciones que se han realizado relacionadas al problema abordado.

El primer trabajo que se expone es el de Macarrone (2018), quien realizó un estudio denominado “¿Qué saben los docentes de educación inicial de la ciudad de Paraná sobre la dificultad específica del aprendizaje denominada dislexia en el año 2017/18?”, en la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. El objetivo es visualizar qué conocimientos poseen los docentes de nivel inicial sobre las Dificultades Específicas del Aprendizaje, focalizando particularmente la dislexia del desarrollo. El tipo de investigación implementada es cualitativa y la recolección de datos se obtuvo, por un lado, a través de encuestas a docentes y por el otro a partir del análisis de los planes de estudio del profesorado en Nivel Inicial.

El mismo, arroja como resultado, que los docentes de Nivel Inicial tienen un conocimiento parcial sobre la dislexia. Asimismo, en lo referente a cuál es el origen de la dislexia, un amplio grupo de docentes logró responder correctamente.

La investigación pone en evidencia que los docentes de Nivel Inicial, en su gran mayoría, consideran que es de suma importancia capacitarse sobre dislexia y sobre las dificultades específicas del aprendizaje en general.

Posteriormente, se expone la investigación de Fonseca et al. (2019) quienes realizaron una investigación en Argentina y denominada “Valor predictor y discriminante de la velocidad de denominación en español: experiencia con niños argentinos”. El objetivo del trabajo fue adaptar una prueba española publicada por Wolf y Denkla (Wolf y Ancla, 2005) denominada RAN/RAS y establecer la correlación con las medidas de denominación con las de lectura y escritura del nivel inicial y primer ciclo de la escuela primaria. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo, mediante la evaluación 142 niños de entre 5 y 8 años en tareas de denominación, conciencia fonológica, segmentación fonémica, lectura de letras, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y comprensión de textos en concordancia con el año escolar que cursan. Los resultados demuestran que la velocidad de denominación es un buen predictor de la lectura y que correlaciona con medidas de fluidez y precisión. A su vez, confirman que su normalización en la población latinoamericana sería de gran utilidad para la detección temprana de niños en riesgo.

Otro trabajo que se expone es el de Torre (2019), realizado en la ciudad de Mendoza, Argentina y titulado: "Educación: ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores y facilitadores del aprendizaje de la lengua escrita en niños de educación primaria de Mendoza" en el que indagan facilitadores del aprendizaje y predictores en estudiantes. El principal objetivo estuvo dirigido a presentar el análisis inicial de los datos obtenidos en la muestra de cuatro salas de Nivel Inicial para comprobar si los predictores del aprendizaje de la lectura y escritura mencionados en otras poblaciones de habla hispana se cumplen de igual forma en la población estudiada. La metodología utilizada fue de diseño cuantitativo, consistente en la evaluación a 98 estudiantes en tres escuelas de características diferentes: una urbana (en ambos turnos) y dos escuelas en situación de vulnerabilidad. Para ello, se diseñaron una serie de pruebas con el propósito de conocer el desarrollo de la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el conocimiento alfabético y la descripción de la movilidad enunciativa durante los primeros seis meses de la sala de 5 años.

Las conclusiones a las que arribaron refieren a que los puntos de partida no son tan dispares y advirtieron que existen diferencias significativas en los resultados de las distintas pruebas entre sí. A su vez, afirman que existe la necesidad de diseñar nuevas pruebas que evalúen los predictores del aprendizaje exitoso de la lectura y escritura que se ajusten más a los grupos en los cuales se utilizan.

Otro antecedente que se cita es el de Amuchástegui (2020), consistente en una tesis de grado de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina cuyo título es: "Intervención preventiva en la enseñanza de la lectoescritura". El objetivo de este trabajo consistió en elaborar un proyecto de detección temprana de factores de riesgo en los procesos fundacionales del aprendizaje de la lectoescritura y a la estimulación de las habilidades debilitadas dentro del aula. La metodología utilizada de diseño cualitativo fue cónsona con la elaboración de un proyecto de intervención mediante la realización de un trabajo con los docentes de preescolar y primer ciclo donde se llevaron a cabo capacitaciones sobre los procesos implicados en el aprendizaje de la lectoescritura, sus predictores y la metodología para enseñarlos y estimularlos.

Se utilizaron encuentros de intercambio, capacitación y actualización sobre los procesos de aprendizaje de la lectoescritura. Posteriormente, se instruyó a los docentes a confeccionar un dispositivo de evaluación y detección de dificultades

dentro del aula en ambos niveles y posteriormente, se los orientó en el diseño de estrategias metodológicas para ayudar a sus alumnos.

Como conclusiones de este proyecto se espera que el mismo sea de utilidad para mejorar las trayectorias educativas de la población estudiada.

Otro antecedente que se expone es el de Luque Cruz (2018) realizado en España para la Universidad de Jaén, titulado: “Prevención de dificultades lectoras y escritoras en Educación Infantil”. El objetivo de este trabajo tuvo como finalidad investigar el conocimiento que poseen los maestros de Educación Infantil para identificar, prevenir y actuar con alumnos con dificultades lectoescritoras. La metodología utilizada adoptó un diseño cuantitativo, tomando como instrumento de recolección de datos la recopilación de información sobre las competencias lectoras y escritoras con el fin de comprender cómo es su adquisición, cómo trabaja el cerebro cuando lee o escribe y qué teorías existen sobre la lectura o escritura. A su vez, se investigó sobre las posibles dificultades o retrasos que puede presentar el alumnado a la hora de leer y escribir.

Dicha investigación se realizó mediante una escala de cuarenta ítems con una muestra de 40 docentes de aulas de centros andaluces. Los resultados muestran la falta de preparación y conocimientos que presentan en la actualidad los docentes de infantil con respecto a las dificultades lectoescritoras y su prevención en las aulas.

Otra investigación que se expone es la de Arenas (2018), realizada en Lima-Perú y denominada “Presencia de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje en el II ciclo de Educación Básica Regular en el Perú”. Tuvo como objetivo identificar la presencia de los predictores de la lectura. En este estudio de alcance cualitativo, se trabajó con los documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación: Diseño Curricular Nacional (R.M.199-2015) y Guía de Rutas de Aprendizaje del Área de Comunicación de 3 a 5 años (2015).

Se concluyó que dichos documentos contaban con una presencia mínima de los predictores de la lectura en el área de Comunicación. Para contrarrestar esta situación, se diseñó una propuesta pedagógica en la cual se tomaron algunas competencias y capacidades del marco curricular para insertar indicadores basados en los predictores de la lectura.

Un estudio de Farfán Boza (2019) titulado “Las habilidades de la prelectura como predictores de aprendizaje y su relación en la lectoescritura en los niños del primer grado del Colegio Particular La Merced”, estudio realizado en la localidad de Cusco en Perú. El objetivo de este estudio fue conocer la relación existente entre las habilidades de la prelectura como predictores de aprendizaje y la lectoescritura en los niños del primer grado.

En cuanto a la metodología utilizada, esta investigación tiene un alcance descriptivo correlacional de tipo cuantitativo. Es descriptivo porque tuvo como propósito describir los resultados encontrados de las variables en estudio y correlacional, ya que realizó un análisis de la relación entre las variables de estudio. La muestra se conformó por 78 alumnos de primer grado de la institución analizada y obtuvo como resultado que las habilidades de la pre lectura como predictor del aprendizaje guardan una relación directa con la lectoescritura.

Posteriormente, Paredes Almeida y Morales (2022), en Lima-Perú, realizaron una investigación que titularon: “Conocimiento sobre los predictores de la lectoescritura del docente de nivel inicial y primer grado de dos colegios privados de Lima Metropolitana”. El estudio tuvo como objetivo que los docentes de inicial y primer grado tomen conciencia sobre el rol que cumplen como mediadores en el desarrollo de los predictores de la lectoescritura en sus estudiantes. La investigación realizada fue de alcance cuantitativo y se trabajó con una muestra conformada por 30 docentes del nivel inicial y primaria de dos colegios particulares de Lima Metropolitana. La recolección de datos se dio a través de la aplicación del “Cuestionario sobre el conocimiento de los predictores de la lecto escritura”, el cual fue elaborado por las autoras. El instrumento evalúa el nivel de conocimiento de los docentes de inicial y primer grado sobre los predictores de la lecto escritura mediante 20 preguntas. Estas permiten obtener información sobre el conocimiento de los docentes acerca de algunos contenidos vinculados con las dimensiones de conciencia fonológica, conocimiento alfabético, memoria fonológica y velocidad de procesamiento.

Los resultados demostraron que el 53.3% de los docentes obtuvieron un nivel bajo en el conocimiento general de los predictores de la lectoescritura. La dimensión de mayor conocimiento fue la de velocidad de denominación con un 76.7% correspondiente a un nivel medio; seguido por la dimensión de conciencia fonológica que también alcanzó el mismo nivel, pero al 40%. Por tal motivo, se llegó a la

conclusión que una gran parte de docentes requieren reactivar y actualizar sus conocimientos sobre los predictores de lectoescritura.

Huerta Valiente et al. (2022), realizaron una investigación en Lima- Perú titulada: "Conocimiento sobre los predictores de la lectura del docente del nivel inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima". La investigación tuvo como objetivo evaluar y describir los niveles de conocimiento de docentes sobre los predictores de la lectura. La metodología utilizada es de tipo cuantitativa descriptiva y se llevó a cabo mediante un cuestionario a 354 docentes donde se indagaron los conocimientos básicos y ejercicios aplicativos de los predictores de la lectura.

Los resultados arrojaron que los docentes del nivel inicial de 3 y 4 años presentan un alto nivel de conocimiento sobre los predictores a nivel general, mientras el resto de los grados se mantuvo en un nivel medio.

Otra investigación que se referencia es la llevada a cabo por Navarrete (2022) en Ecuador titulada: "La conciencia fonética y la fluidez verbal en los niños del nivel inicial". Este trabajo tuvo por objetivo examinar información relevante y clara sobre la conciencia fonética en los niños, mediante entrevistas y la utilización de una escala de valoración. En este estudio se aplicó un enfoque de investigación mixto secuencial con un diseño explicativo secuencial de alcance descriptivo y exploratorio. La recolección de información fue realizada mediante entrevistas a docentes de nivel inicial además de implementarse una escala de valoración para diagnosticar la fluidez verbal de los niños y la categorización de variables.

Se concluye que la conciencia fonética tiene una estrecha relación con la fluidez verbal puesto que, si se estimula de manera adecuada, los niños pueden adquirir nuevas habilidades metalingüísticas y de esa manera llevar a cabo un proceso de aprendizaje como lo propone el currículo de educación.

Marco Teórico

Lectura

Para Cuetos Vega (2010) la lectura comprensiva puede ser una actividad compleja donde se despliega un elevado número de operaciones cognitivas. Un lector hábil puede leer entre 150 y 400 palabras por minuto y logra realizarlo de manera eficaz sin que se presenten mayores dificultades.

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018), considera la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas habituales sociales en la cual los estudiantes son partícipes plenos de la cultura escrita en la cual están insertos. Es por tal motivo, que el aprendizaje de la lectura no sucede en forma descontextualizada ni alejada del sentido y el significado de los textos ni de la función social que cumplen.

Siguiendo lo establecido en dicho diseño curricular, la lectura y la escritura son concebidas como prácticas de gran relevancia en la vida de los individuos, en tanto que constituyen herramientas fundamentales para conocer y aprender, comunicarse y recrearse. Por tanto, también lo son en la vida colectiva, en sociedad, representando un recurso para la autonomía y un factor de desarrollo social y humano.

Para Castedo (2008), enseñar a leer supone desarrollar en el aula diferentes tipos de situaciones donde los niños tienen oportunidades para resolver problemas que les permitan avanzar como lectores.

Cerebro Lector

Gracias a las investigaciones de Dehaene (2011), se sabe que el cerebro, al nacer, no cuenta con áreas o circuitos neuronales específicamente dedicados a la lectura y es por ello, que aprender a leer altera la arquitectura cerebral y genera nuevas conexiones en áreas que, antes del aprendizaje de esta nueva habilidad, no se comunicaban.

Por tal motivo, las habilidades tempranas de lectura y escritura desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños y predicen su éxito escolar.

Como afirma Dehaene (2011), las investigaciones muestran que puede acelerarse su adquisición, si desde edades tempranas, se realizan juegos

lingüísticos, canciones o rimas. A medida que las habilidades lectoras progresan los nuevos circuitos se especializan y adquieren mayor precisión y velocidad hasta que el proceso se automatiza y posibilita una lectura fluida y competente.

Corteza Visual

El principal cambio impuesto por la lectura se sitúa en el hemisferio izquierdo, en una región muy específica de la corteza visual que también se denomina “caja de letras del cerebro” porque se concentran todos los conocimientos visuales acerca de las letras y sus combinaciones (Dehaene 2011).

En investigaciones previas, Dehaene (2010), afirma que a medida que se presentan nuevas letras, la respuesta de esta región del cerebro se incrementa y lo hace en proporción directa con la habilidad lectora, así cuanto más lee un sujeto, mayor desarrollo se observa en dicha área, pues su respuesta aumenta conforme avanza el aprendizaje. Por lo tanto, una creciente cantidad de neuronas se especializa con la experiencia de las letras y morfemas más frecuentes.

Reciclaje Neuronal

Aprender a leer consiste en reciclar una porción de la corteza para que una parte de las neuronas allí presentes reorienten sus preferencias hacia la forma de las letras y de sus combinaciones. (Dehaene, 2011).

Para ampliar el término, este autor hace referencia a la palabra “reciclaje” al identificar los cambios a corto plazo que se adaptan al nuevo uso, siendo una forma de reorientación o reentrenamiento que transforma una función antigua en una función más útil dentro del contexto cultural.

Decodificación

La decodificación es un proceso perceptual y conceptual que permite la lectura de palabras a partir de dar un significado contextualizado a la palabra leída (Reyes y De Barbieri, 2018). Por esta razón, se torna indispensable, lograr el aprendizaje de la lectura, interviniendo en esta habilidad, tanto el procesamiento visual, como el reconocimiento de las letras y la lectura de palabras (Jamet, 2016).

El procesamiento visual, hace referencia al proceso perceptivo que interfiere en la decodificación, se basa en dirigir la mirada hacia el texto para visualizar los grafemas que se presentan (Cuetos, 2010).

Comprensión Lectora

La comprensión lectora se entiende como aquella habilidad básica para el desarrollo de una lectura reflexiva y crítica (Hoyos y Gallegos, 2017). De este modo, para poder comprender un texto es indispensable desarrollar dos procesos importantes: el proceso sintáctico y el semántico. Por su parte, el proceso sintáctico es aquel que facilita el análisis gramatical de las oraciones (Andrés 2014), y requiere que el lector interprete las relaciones entre las partes que constituyen la oración, aplicando para esto sus propios conocimientos de la gramática (Vieiro y Gómez, 2004).

Como señala Pearson (2020), comprender un texto no es un mero procedimiento de decodificación ni de extracción de información, sino que en este subyacen múltiples procesos simultáneos que obligan al lector a tomar un rol activo, a interactuar y a apropiarse del lenguaje escrito y del contenido que expresa. Estos procesos los divide en los de alto nivel y los de bajo nivel, correspondiendo a estos últimos a procesos de decodificación o asociación grafema-fonema. La autora sostiene que a medida que esa asociación se hace automática, la persona puede dedicar recursos cognitivos y liberar memoria fonológica para una mayor comprensión.

Modelo de la Doble Ruta

Desde hace varios años, Ellis y Young (1988) proponen la existencia de dos rutas o mecanismos para llevar a cabo el proceso de lectura estas se denominan: ruta léxica o directa y ruta subléxica o indirecta.

La ruta léxica o directa, según estos autores, se refiere a la recuperación fonológica que surge directamente de las representaciones léxicas y ortográficas almacenadas en la memoria visual. Mientras que, la ruta subléxica o indirecta lo hace letra por letra, basada en reglas de decodificación grafema-fonema.

Por su parte, Bella (2022) afirma que los niños que comienzan el proceso de alfabetización utilizan la ruta indirecta para intentar decodificar una palabra escrita con la finalidad de comprenderla. A su vez, la autora pone en evidencia que es en esa instancia donde se presentan los desafíos lectores en personas con diagnóstico de trastorno específico de la lectura, observándose en estos niños desafíos en la decodificación de la lectura de palabras y pseudopalabras, ya que se activa la ruta indirecta o fonológica para convertir cada grafema en fonema.

Según Navas y Castejón (2013), los lectores principiantes por lo general tienden a utilizar la ruta fonológica, accediendo al significado de la palabra de una forma indirecta, letra a letra y con mediación de la representación fonológica, mientras que los buenos lectores o los lectores expertos, utilizan la ruta visual. Sin embargo, hay investigadores, como Ehri (1992), que sostienen que estas dos vías están estrechamente relacionadas y no actúan independientemente una de otra, de modo que, aunque el lector sea competente y utilice la ruta directa, hay también mediación fonológica, manteniendo íntimamente relacionadas ambas rutas y usándolas de manera alterna al enfrentarse a un escrito.

Así mismo, Dehaene (2011), agrega que cuando los estudiantes están comenzando a leer, hay una amplia red de regiones relacionadas con la lectura como los movimientos de los ojos, la atención, la memoria y el lenguaje hablado que comienzan a automatizarse de manera paulatina para dar lugar a la significación de la palabra. Esta automatización se logra gracias a la práctica cotidiana siendo un punto de partida para acceder al significado.

Según Cuetos (2010) la ruta indirecta puede verse afectada de manera independiente en el cerebro y a su vez puede ser estimulada en forma separada para su recuperación. En tal sentido, se ha comprobado la efectividad de algunos métodos y actividades en los que los estudiantes logran la representación de la letra relacionándola con una imagen que le recuerda la forma y el sonido. Debido a la importancia de esta ruta para el aprendizaje de la lectura, es necesario conocer cómo estimular su desarrollo, ya que una de las dificultades en el reconocimiento de las palabras se produce por un inadecuado desarrollo de esta vía.

De igual modo, Cuetos (2010) concluye con la idea de otorgar mayor importancia a la intervención temprana de la lectura, esperando mejores resultados mientras más pronto se inicie la estimulación, dado la mayor plasticidad cerebral en los primeros años de vida. Según el autor, la dificultad para aprender a leer se descubre al inicio de la escolaridad primaria y expresa que se puede estimular la lectura de letras desde más temprano como medida preventiva.

Predictores de la Lectura

Los predictores de la lectura refieren a aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de

la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006). Esto permite que el niño pueda anticiparse y reaccionar con antelación a la aparición de esta destreza.

Dentro de los predictores del lenguaje relacionados con la lectura, investigadores como Sélles (2006) Beltrán (2011), así como Arenas y Morán (2018) y Hagg (2017) proponen que los más considerados son la conciencia fonológica, la memoria fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético.

Conciencia Fonológica

Se reconoce la conciencia fonológica como la capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, se refiere tanto a la toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, como palabras y sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas que corresponden a los fonemas (Villalón, 2008). Por esta razón, los niños progresivamente se vuelven conscientes de los componentes del sonido que posee cada símbolo visual, uniendo a cada grafema con su fonema correspondiente (Lyster et al., 2020; Míguez, 2018).

Actualmente se ha comprobado que los niños con mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas de las palabras aprenden a leer más rápido, independientemente del coeficiente intelectual, del vocabulario y del nivel socioeconómico (Aguirre, 2007); del mismo modo, a raíz de diversos estudios se sabe que la conciencia fonológica es uno de los predictores más importantes en el aprendizaje de la lectura, (Bradley 1983; Arnáiz, et al. 2002; Arancibia 2011).

Diferentes autores difieren al considerar la edad en que se observan los primeros indicios de conciencia fonológica y el cómo se desarrolla este proceso. Algunos consideran que la aparición de la conciencia fonológica tiene lugar en torno a la edad de 3 o 4 años (Aguilar 2011) y otros como Anthony y Francis (2005) afirman que se desarrolla entre el periodo comprendido entre los 4 y los 8 años.

En 1992, Keith Stanovich describe a la conciencia fonológica como un continuum donde primero se detectan las palabras, sílabas y rimas, y en una etapa posterior se manipulan los fonemas. La conciencia fonológica es entonces una única habilidad que se modifica a lo largo del tiempo.

De esta manera, Pearson (2020), sostiene que los niños con baja conciencia fonológica no logran automatizar la lectura. Sin embargo, puede ser desarrollada por

medio de la enseñanza explícita y puede llevar a compensaciones relativamente importantes en estudiantes que de otra manera presentaría un bajo nivel de lectura.

Diferentes Niveles de la Conciencia Fonológica

Para Palacios (2008), existen dos interpretaciones en cuanto a los niveles de conciencia fonológica se refiere, una en función de las diferentes unidades fonológicas y otra en función de la dificultad de las tareas planteadas.

En un estudio realizado por Defior y Serrano (1996) se identifican distintos niveles de complejidad cognitiva que están involucrados en la conciencia fonológica. Dichos procesos se inician partiendo desde un nivel menor de complejidad para reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas, hasta otros de mayor complejidad que serían consecuencia de su aprendizaje formal. Así, para estos autores, en función de las diferentes unidades fonológicas, la conciencia fonológica se concreta en tres niveles de dificultad: la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica.

Defior y Serrano (1996) refieren que la conciencia silábica es la habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras; por su parte, la conciencia intrasilábica requiere la habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas. Por último, la conciencia fonémica es la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas.

Para Bravo et al. (2002) las distintas tareas de conciencia fonológica también presentan grados de dificultad diferentes y distinto orden de emergencia durante el desarrollo. Conforme a lo que indica este autor, existen tareas pasivas en las que se requiere la identificación de las diferencias fonológicas entre las palabras, así como tareas activas que exigen algún tipo de manipulación sobre las palabras. Estas últimas implican un grado de dificultad mayor, puesto que requieren el reconocimiento de las letras y la capacidad de segmentar.

Conocimiento Alfabético o Identificación de Letras

Continuando con Pearson (2020), manifiesta que la lectoescritura se basa en el conocimiento de las letras y su asociación entre fonemas y grafemas y es por esto, que el conocimiento de las letras por su sonido o nombre, junto con el trabajo de conciencia fonológica posibilitará el inicio de la lectura.

A su vez, Dehaene (2011) pone énfasis en el orden del aprendizaje de los diferentes grafemas y de las combinaciones de las letras que se corresponden con los fonemas. Para el autor, ciertos grafemas son prioritarios, porque son muy frecuentes o bien porque su correspondencia con un fonema es regular.

Velocidad de Denominación

Los primeros estudios sobre la denominación rápida corresponden a Geschwind (1965) quien creó una tarea para denominar colores. Posteriormente, Denckla y Rudel (1976) estudiaron por primera vez este término y lo relacionaron con el rendimiento lector, indicando que esta velocidad decaía en niños con dificultades en lectura.

Ambas autoras, crearon el RAN (siglas que corresponden a Rapid Automated Naming) que consistía en cuatro láminas con colores, objetos, dígitos y letras. Proponían que la velocidad con la que se recupera el nombre del estímulo presentado, más que la precisión en la denominación, era la diferencia fundamental entre lectores disléxicos y los buenos lectores.

Para Wolf (1991), la velocidad de denominación refiere a la habilidad para nombrar lo más rápido y preciso posible, de manera secuenciada, un conjunto de estímulos familiares tales como dígitos, letras, colores o figuras y se considera como uno de los principales predictores lectores, tanto en ortografías alfabéticas como la no alfabética en el caso del chino y el japonés.

Por su parte, Johnston y Kirby (2006) plantean la relación entre la velocidad de denominación y la comprensión lectora desde tres perspectivas. La primera dice que la velocidad de denominación tiene un efecto directo en el reconocimiento de palabras y en la fluidez, que, a su vez, influyen directamente sobre la comprensión lectora.

Una segunda perspectiva plantea un modelo de mediación entre la velocidad y la comprensión a través de la fluidez lectora; finalmente, una tercera perspectiva plantea que aquellos procesos involucrados en la velocidad de denominación, tales como la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento, también podrían estar asociados a la comprensión.

En conclusión, tal como lo establecen (Rosselli et al, 2006, p. 203): “el déficit en la denominación automatizada rápida se ha relacionado con problemas en la fluidez lectora y en la ortografía”.

Memoria Fonológica

La memoria operativa o de trabajo es como un sistema de almacenamiento con capacidad limitada que retiene información, mientras que el sistema cognitivo procesa más datos. Para tareas como leer, calcular o escribir, así como para otras tareas cognitivas, se requiere la memoria para poder sostener o realizar procesos automáticos mientras se procesa información compleja (Pearson, 2020).

Así, tal como lo afirman (Martínez, Herrera, Valle y Vásquez, 2003, p. 155) la memoria fonológica “se encarga de mantener bajo control atencional representaciones fonológicas mediante el repaso subvocal para su uso posterior en tareas lingüísticas”. Es decir, para estos autores, la memoria fonológica almacena la información verbal y la guarda temporalmente, cumpliendo con dos funciones: la primera se encarga de almacenar información (pasiva) y la segunda se encarga de mantener disponible la información (activa).

¿Por qué Trabajar en los Predictores de Lectoescritura?

Pearson (2020) afirma que está demostrado que trabajar con los predictores de lectoescritura impacta en el proceso lector. Refiere que un buen lector comprende lo que lee y eso es gracias a trabajar con los predictores. Del mismo modo, se logra influir positivamente en la conciencia ortográfica ya que se trabajó previamente en la conciencia fonológica. A su vez, ejercitar los predictores en nivel inicial disminuye el riesgo de fracaso del aprendizaje de la lectoescritura en niños.

Según esta autora, la lectura y escritura son habilidades que se adquieren por modelado ya que lo que se debe incorporar y aprender es un código arbitrario. Esta mirada teórica plantea que es necesario enseñar las letras de manera explícita, esto supone reconocer cómo son sus sonidos, que es lo que se debe hacer para leer (juntar sonidos) y para escribir (deletrear sonidos y representarlos con las letras correspondientes). De este modo, para Pearson (2017, p.179) esto es así porque no hay ningún disparador genético que explique al sujeto cómo hacer para leer y escribir, siendo necesaria la mediación docente para que informe cómo es dicho proceso.

Herramientas Para Evaluar Predictores de Habilidades Lectoras

Pearson (2017) afirma que la investigación científica junto con la intervención temprana ayuda a dar cuenta en un niño sobre el nivel de conciencia fonológica que posee, el conocimiento de letras y cómo es su escritura. La autora agrega, además, que mediante diferentes instrumentos se puede saber con anticipación cómo va a aprender a leer un niño, aunque no haya sido expuesto a la enseñanza de la lectoescritura, sirviendo de herramienta fundamental para poder estimular y fortalecer estos predictores en etapas tempranas e intervenir en aquellos casos en los cuales ya se detecta una dificultad. A continuación, se presentan algunas herramientas que permiten evaluar predictores de habilidades lectoras.

Test de Denominación Rápida

En Argentina, en el año 2019 (Fonseca et al) desarrollaron un Test de Denominación Rápida (TDR) que consistió en una herramienta que permite detectar tempranamente niños en riesgo de desarrollar dificultades en el aprendizaje de la lectura y precisar el diagnóstico de las dificultades lectoras y la dislexia.

A través de la presentación de láminas se busca que los niños puedan nombrar de manera veloz una serie de estímulos familiares, indicando sus resultados, cuán rápido el cerebro integra los procesos visuales y lingüísticos que se correlacionan significativamente con las habilidades lectoras en diferentes niveles escolares.

Esta prueba cuenta con baremos argentinos y está dirigida a una población de 5 años a 8 años y 11 meses, siendo una herramienta valiosa para detectar si los estudiantes testeados presentan o no los predictores de las habilidades lectoras futuras.

Prolexia

Cuetos Vega (2020) junto al equipo de Tea Ediciones en Madrid España, crearon una herramienta destinada a detectar tempranamente casos potenciales de dislexia y ayudar al diagnóstico diferencial de este trastorno. Dicha herramienta se compone de dos baterías en función de la edad y el desarrollo lector. La batería de detección temprana se enfoca en la evaluación de los niños de 4 a 6 años de edad, ya que los autores consideran que uno de los factores más determinantes de cara a

la intervención de la dislexia es el comenzar lo antes posible. Las tareas que forman esta primera batería se aplican en un momento previo a la enseñanza de la lectura con la finalidad de detectar tempranamente dificultades notables, especialmente con los llamados niños de riesgo.

Para la evaluación a partir de los 7 años y hasta los adultos se utiliza la batería diagnóstica cuya finalidad es la de aportar evidencias para un diagnóstico diferencial y se pretende aumentar las probabilidades de hacer un diagnóstico correcto, ya que se rastrean y evalúan las principales capacidades cognitivas que, a cualquier edad, suelen estar afectadas en la dislexia.

Prolexia (Cuetos Vega, 2020) cuenta con una sólida fundamentación teórica, un riguroso desarrollo metodológico y psicométrico; es de aplicación breve y permite detectar y diagnosticar la dislexia, así como elaborar una intervención fundamentada.

Prueba de precursores de la Lectoescritura (Prelec)

En España, el equipo de Suro et al. (2013) desarrollaron una prueba que pretende medir precursores tempranos de la lectura en nivel inicial. El objetivo principal de esta prueba es permitir que los profesionales puedan plantear una intervención oportuna antes de que se presenten problemas en el aprendizaje de la lectura.

Esta prueba tiene dentro de sus objetivos presentar normas estadísticas de los precursores, poder identificar los problemas en el aprendizaje formal de la lectura en un niño mediante la comparación de sus habilidades con las normas establecidas y evidenciar si un niño tiene problemas en todos los precursores o solo en algunos. Es de aplicación individual y está dirigido a estudiantes del nivel inicial.

JEL K Batería de Evaluación de La Conciencia Fonológica y Lectoescritura Inicial

Es una batería diseñada por Equipo Jel (2009) en Argentina que tiene por objetivo estimular la conciencia fonológica y lectoescritura inicial. Está dirigido a niños de 3 a 6 años y cuenta una evaluación de la conciencia fonológica.

Escritura

En este apartado se realizará una breve exposición sobre los principales enfoques teóricos respecto al abordaje de la escritura. Cabe destacar que este aspecto ha sido tratado a lo largo de los años, según distintos posicionamientos teóricos que abarcan desde la psicogénesis hasta los últimos trabajos sobre la importancia de la conciencia fonológica y los predictores de la lectoescritura en la enseñanza- aprendizaje bajo la mirada de las ciencias cognitivas o neurociencias.

En cuanto a la escritura, Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981) realizaron importantes investigaciones sobre el proceso de lectura y escritura en el ámbito educativo y consideraron que la escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural que cumple con diversas funciones sociales, construyéndose con otros. En sus investigaciones identificaron diferentes niveles de conocimiento de la escritura a los que denominaron “hipótesis”. Estas hipótesis representan los diferentes conceptos y reglas que los niños elaboran en su intento por comprender el sistema de escritura. Asimismo, las autoras destacan la importancia de respetar y valorar estas hipótesis durante su proceso de aprendizaje de la lectoescritura, considerando que las construcciones iniciales de los niños son una parte esencial de su progresión hacia la comprensión del sistema de escritura.

Por su parte, Borzone de Manrique y Rosemberg (2004) expresan que para aprender a leer y escribir en español el niño debe comprender cómo se organiza el sistema alfabético y entender que las letras representan los sonidos del habla, siendo necesario que tomen conciencia de que las palabras están formadas por sonidos (fonemas) y letras (grafemas) que representan a estos sonidos.

De igual modo, Pearson (2020) destaca que al escribir se despliegan diferentes habilidades cognitivas. Es por ello, que para poder expresar de manera escrita las ideas, es necesario organizar el discurso, planificarlo y finalmente plasmarlo. A su vez, indica que es necesario estimular el pensamiento y el acto grafomotor poniendo en juego estrategias de coordinación visomotora y de motricidad fina.

Etapas de la Lectoescritura

Para que un niño aprenda a escribir, se sabe que debe transitar por diferentes etapas de complejidad creciente. También se ha demostrado que la escritura no es una habilidad inherente al cerebro humano, por lo cual necesita de su enseñanza formal para ser aprendida y automatizada (Pearson, 2020).

Por lo tanto, los niños atraviesan diferentes etapas de adquisición de la lectura y escritura antes de aprender a escribir convencionalmente. Es por ello, que Ferreiro y Teberosky (1979) mediante diversas investigaciones *concluyeron* que son cinco los niveles de la conceptualización de la escritura: escritura primitiva o indiferenciada, presilábica, silábica, silábico-alfabética y escritura alfabética.

A continuación, se presentan los niveles referidos por las autoras:

Etapas Primitiva

En la etapa primitiva, los niños se expresan de manera escrita empleando garabatos, dibujos o símbolos, no existiendo diferenciación ni identificación entre dibujos y escritura.

Etapas Presilábica

En una siguiente etapa, la llamada presilábica, los niños ignoran que hay una relación entre el discurso oral y el texto escrito. Sin embargo, descubren que, para que una palabra sea legible, debe haber un mínimo y un máximo de grafías y establecer como mínimo una letra y como máximo tres. A su vez, surge una nueva hipótesis de variedad, es decir, que se necesita la alternancia de al menos dos letras diferentes.

Etapas Silábica

Posteriormente, en una etapa silábica sin valor sonoro, los niños comienzan a pensar que hay correspondencia entre la escritura y la oralidad y le asignan el valor de una sílaba a cada letra. Sin embargo, a cada sonido le hacen corresponder una letra o grafía cualquiera. Posteriormente, se introducen en una nueva etapa donde le dan el valor de una sílaba a cada letra, pero a cada sonido le asignan una grafía que sí corresponde al sonido de la vocal o consonante de esta sílaba.

Etapa Silábica- Alfabética

Refiere al momento donde los niños van identificando unidades cada vez más precisas sobre la composición alfabética de las palabras. Descubren que las sílabas se pueden escribir con vocal o con consonante, y así empiezan a incluir ambas grafías, escribiendo algunas sílabas completas en las palabras.

Etapa Alfabética

Finalmente, es la etapa donde descubren que ya existe una correspondencia entre sonido y grafía en la escritura. En esta etapa, ya se tiene un buen dominio, aunque se presentan errores ortográficos o de separación de palabras que se irán corrigiendo en la medida en que el alumno interactúe con la lengua escrita y logre alcanzar la etapa ortográfica.

Rol del Psicopedagogo en Instituciones Educativas

Ramírez Palacio (2006) afirma que la acción psicopedagógica se relaciona con la planificación de procesos educativos, siendo la planificación un acto en el que se incluye el análisis de necesidades, donde se establecen objetivos, metas, diseño y evaluación, siendo el fin de esta intervención la contribución al mejoramiento educativo.

Por su parte, Müller (1999) se refiere a la psicopedagogía como un amplio campo de posibilidades que estudia y trabaja sobre los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos. Abarca la educación académica en todos sus niveles y la educación familiar, vocacional, ocupacional y laboral. Así mismo se ocupa de la salud mental que implica afrontar conflictos y construir conocimientos. De este modo, la psicopedagogía se encarga de trabajar con los aprendizajes y sus obstáculos, así como con la promoción y el estudio del sistema educativo, sanitario y laboral.

De igual manera, Pearson (2017) considera que tanto la escuela como el nivel inicial deberían tener una mirada preventiva, de detección de dificultades y conocer lo esperado para cada etapa del desarrollo. La autora sostiene que el rol de la institución educativa es brindar capacitación a todo el plantel docente, capacitación no solo de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) sino en enseñanza innovadora, en métodos de evaluación que excedan la evaluación escrita, en tecnología y otros.

Si bien no es el rol del psicopedagogo evaluar a quienes se encuentran estudiando en la escuela, diagnosticando algunos desafíos de los alumnos, sí es un profesional que detecte posibles dificultades de aprendizaje, trabajando con los estudiantes que las presenten en las instituciones educativas y derivando a profesionales externos para su posterior diagnóstico clínico y tratamiento. Por tal motivo, en el ámbito educativo, es importante analizar el lugar que ocupa este profesional desde la prevención tal como lo indica la disposición N°76-08 de la Provincia de Buenos Aires.

En lo que respecta a este tema, tal como sostiene Fernández (2010), el psicopedagogo tiene el deber de ofrecer intervención psicopedagógica como un “espacio transicional” donde sea posible, a partir de la seguridad, el sostén y la contención propiciando el desarrollo de la creatividad de las personas con las que trabajan.

El Profesional de la Psicopedagogía en el Rol del Orientador Educativo en Instituciones Educativas

Según la disposición N° 76-08 de la provincia de Buenos Aires, el rol del psicopedagogo en instituciones educativas se enmarca en los siguientes artículos:

Artículo 2. 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, juntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje

Artículo 3. Los Equipos de Orientación Escolar realizarán sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, tendiendo juntamente con los demás agentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad, al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

Artículo 4. Corresponde a los Equipos de Orientación Escolar, a partir del diagnóstico participativo de la situación socioeducativa-comunitaria,

realizar la planificación anual de sus tareas en un Proyecto Integrado de Intervención en forma conjunta, respetando la especificidad de cada rol, las características institucionales, las comunitarias y del Nivel Educativo y Modalidad en el que se inserta, desprendiendo del mismo, los subproyectos que permitan operacionalizar los propósitos de la intervención.

Artículo 5. Corresponde a los Equipos de Orientación Escolar realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos de los diferentes Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

Artículo 6. Es función de los Equipos de Orientación Escolar desde un enfoque integrado, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho y bien social, proveer e indicar a los adultos responsables de los alumnos información y orientación respecto de los servicios disponibles para el abordaje específico de problemáticas sociales, pedagógicas y/o vinculadas al campo de la salud física y/o mental, en el marco de la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

En estos artículos se hace énfasis en el Equipo de Orientación Escolar, reconociendo la importancia de contar al menos con un psicopedagogo que forme parte de este y que pueda orientar los aprendizajes de aquellos estudiantes que así lo requieran. Además, el profesional de la psicopedagogía brinda apoyo al equipo docente de las instituciones educativas, aportando su asesoramiento en cuestiones psicopedagógicas, así como en el diseño de adaptaciones curriculares o configuraciones de apoyo para estudiantes que lo necesiten, garantizando la inclusión educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial en el marco de la disposición N.º 76-08 de la provincia de Buenos Aires.

El Psicopedagogo y su Intervención en la Unidad Pedagógica

La Unidad Pedagógica (UP) hace referencia a las aulas de primer y segundo año de la escuela primaria -normada por la Resolución CFE N.º 174/12 y su

correlato provincial, la Resolución N.º 81/13-, siendo una etapa de suma importancia para lograr que las infancias se incluyan en las culturas escritas y dominen el sistema de escritura.

Tal como lo expresan estos documentos, la implementación de la UP implica pensar una escuela en donde los profesionales encargados de alfabetizar a sus estudiantes puedan contemplar la diversidad de trayectorias educativas y de aulas heterogéneas, abandonando la idea de que todos los estudiantes aprendan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. Para ello, es fundamental que se puedan generar condiciones institucionales adecuadas para que todos los alumnos puedan apropiarse de la mayor diversidad de prácticas de lectura y escritura. Por tal motivo, se torna necesario organizar propuestas inclusivas de enseñanza que posibiliten el trabajo conjunto con grupos heterogéneos de estudiantes, haciendo hincapié en la atención a las necesidades de trayectorias educativas diversas.

Tal como sugiere el documento de la Dirección Provincial de Educación Primaria (2016) sobre la enseñanza de la lectura y escritura en el jardín y en el nivel primario, para poder avanzar en la alfabetización inicial dentro de la Unidad Pedagógica, es imprescindible que esta práctica pedagógica sea una responsabilidad institucional, siendo necesario un espacio de trabajo sostenido y compartido con docentes y psicopedagogos y otros miembros del EOE, para elaborar un plan de trabajo de acuerdo con las trayectorias y necesidades de los niños, donde se incluya una planificación compartida y la construcción de acuerdos sobre los diferentes proyectos. Esta instancia permite, a su vez, analizar los contenidos que no han llegado a trabajarse en primer año y que son imprescindibles profundizar en segundo año de la escuela primaria.

Así mismo, en la Comunicación Conjunta n°1/2008, se sostiene que son indispensables los espacios de las Reuniones de Equipo Escolar Básico (Reeb), donde docentes, directivos y miembros del equipo de orientación escolar, se reúnen trimestralmente para promover un espacio de intercambio, evaluación, toma de decisiones y delimitar en conjunto líneas de acción.

En este sentido, en la Comunicación N° 5/2017, enmarca la participación del psicopedagogo en los temas que hacen al equipo y a su vez, aporta su mirada áulica e institucional en lo relacionado con las trayectorias educativas de los alumnos, ello con el fin de diseñar y hacer efectivas propuestas pedagógicas que los incluyan. En

las Reuniones de Equipo Escolar Básico, el psicopedagogo aporta su abordaje respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las trayectorias escolares.

Pareja Pedagógica, Psicopedagogo-Docente

Según Lerner (2015), para lograr que todos los alumnos se apropien de manera óptima de las prácticas de lectura y escritura, es imprescindible acercar la enseñanza al aprendizaje, es decir, que las propuestas e intervenciones de enseñanza entablen un diálogo con las conceptualizaciones infantiles en lugar de ignorarlas o desestimarlas.

Tal como indica la autora, la formación de lectores y escritores compromete a toda la institución escolar con una idea de corresponsabilidad y de trabajo colaborativo. Es decir, que implica que se realicen acuerdos pedagógicos y didácticos entre docentes y entre docentes y psicopedagogos que sean flexibles y mejorables en el tiempo.

La corresponsabilidad en la UP supone la definición de un encuadre de trabajo entre quienes participan de la escena educativa con la finalidad de generar las mejores condiciones didácticas para la formación de lectores y escritores.

En este sentido, tal como lo indica la Comunicación N° 5/2017, el psicopedagogo debe ser un par del docente y arbitrar diferentes modos de abordar el espacio áulico, así como definir dispositivos pedagógicos para trabajar en pareja aquellos aspectos identificados como prioritarios. Para ello, es imprescindible que el psicopedagogo propicie un espacio de trabajo sostenido con los docentes para la construcción de una mirada compartida acerca de las intervenciones pedagógicas a llevar a cabo. Por lo tanto y según esta comunicación, el psicopedagogo debe establecer acuerdos con el docente desde el momento de la planificación, ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, así como también el planteamiento y elaboración de intervenciones pedagógicas compartidas. De esta manera, el trabajo en conjunto y ambas miradas, favorecerá la tarea grupal posibilitando mediar entre los alumnos y los conocimientos para la toma de las decisiones didácticas necesarias para la enseñanza.

Tal como afirma Pearson (2020), el psicopedagogo dentro de la institución educativa asiste al docente enriqueciendo la mirada con información específica que permite conocer la problemática con mayor profundidad, orienta al docente de

manera de diseñar juntos adaptaciones que atiendan a necesidades particulares de los alumnos y acompaña al docente en la metacognición sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que implementa.

Finalmente, para Lerner (2015), alfabetizar requiere abordajes situados e integrales en donde los aportes desde la especificidad de cada rol de los intervinientes se vuelvan indispensables. Mediante el trabajo interdisciplinario se articulan experiencias y saberes propios de cada campo de trabajo, modos de comprender y de intervención.

Proceso de Aprendizaje

Según Santana, M. (2007), diversas teorías intentan explicar cómo es el comportamiento humano, dichas teorías sobre el aprendizaje tratan de explicar los procesos internos al aprender, por ejemplo, la adquisición de habilidades intelectuales, la adquisición de información o conceptos, las estrategias cognoscitivas, destrezas motoras o actitudes.

En los últimos años, desde la neurociencia se intenta explicar sobre aquellos factores que modelan el aprendizaje. Al respecto, Ruíz, H. (2020), sostiene que para aprender algo, primero el cerebro lo codifica, luego lo almacena y, finalmente, lo evoca. Para este autor, se considera que se ha aprendido algo sólo si es capaz de evocarlo, esto significa que el estudiante debe recuperarlo y traerlo de nuevo a la mente.

Por su parte, el proceso de aprendizaje, desde la visión educativa de Freire (1985) se logra llevar a cabo mediante la reciprocidad entre docentes y estudiantes, en este caso ya no sólo el profesor es el que enseña, sino que en cuanto educa aprende del diálogo entablado con el estudiante.

De este modo, en palabras de Freire (1985), el aprendizaje se concibe como algo que no ha surgido de la nada, de forma aislada, sino que está vinculado con el proceso evolutivo del ser humano mediante el cual fue aprendiendo gradualmente hasta descubrir la necesidad de enseñar, pero ese aprender no fue posible de forma individual sino colectiva, pues, se fue desarrollando socialmente, en la interacción de unos con otros, en la participación y complementariedad.

Educación Inicial

Borzzone (1994), propone que el rol que debe asumir la educación inicial es ser una vía de acceso a la alfabetización para todos los niños y especialmente para aquellos que provienen de sectores donde la lectura y escritura no son prácticas cotidianas.

Para Masschelein y Simmons (2014), enseñar y transmitir bagajes de conocimiento sensible y significativo a niños de edades tempranas en diálogo con la época, poner a disposición el mundo, los mundos, sin mercantilizar los procesos educativos, le otorgan a la tarea educativa en este nivel una responsabilidad pública inconmensurable.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2022) refiere que educar en esta provincia representa un desafío y una apuesta constante por la ampliación de los derechos, entendiendo como fundamental y principal el derecho social a la educación. Desde este punto de partida, y tomando como referencia los principios de política educativa para los años 2020 y 2021 en dicha provincia, se toma como eje fundamental principio la centralidad en la enseñanza. A su vez, se destaca como otro principio el de inclusión en clave de igualdad. En cuanto al principio de inclusión, este implica garantizar el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizaje de todas los estudiantes, pero también que en los itinerarios educativos se produzca la experiencia del lazo social de carácter filiatorio que inscriba a niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la sociedad desde una política de redistribución y reconocimiento (Fraser, 1987).

Dicho diseño curricular también refiere a la importancia de la concepción de la identidad en tanto construcción social e histórica. Por lo tanto, la centralidad de la enseñanza y la democratización del nivel inicial son los objetivos principales en el proceso de actualización curricular que se tradujeron propiciando que los docentes sean parte activa en la construcción del nuevo documento. A su vez, este diseño curricular le otorga la responsabilidad a la educación inicial, del cuidado y la enseñanza de calidad de las infancias bonaerenses en clave de igualdad, de derecho al ambiente, a la educación sexual integral, desde un enfoque educativo inclusivo que pone en juego distintos saberes, experiencias e identificaciones en relación con el género y la sexualidad, la discapacidad, las nacionalidades y la diversidad étnica, las clases sociales y las diferentes territorialidades.

Articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario

El Diseño Curricular de Nivel Inicial (2022), hace hincapié en la importancia de la articulación entre niveles y la necesidad de incorporar a los grupos familiares en esta tarea, compartiendo las acciones realizadas y conocimientos, entre otros aspectos.

Desde el enfoque de este diseño, se entiende al paso de la última sala de jardín de infantes a primer grado, como un proceso que requiere de nuevos aprendizajes, expectativas y a la vez preocupaciones. Por lo tanto, se debe involucrar a todos los actores institucionales, comenzando por el encuentro de los equipos de gestión que tienen la mayor responsabilidad para sostener las propuestas que se acuerdan y desarrollan. Estos encuentros son necesarios para propiciar espacios de trabajo con el fin de discutir enfoques teóricos, propuestas didácticas con continuidad, así como las dificultades presentadas, contenidos trabajados y aquellos que son fundamentales de trabajar, junto con estrategias y el diseño de actividades compartidas.

Tal como se indica en el documento de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2016) sobre la enseñanza de la asignatura Prácticas del Lenguaje entre la última sala de nivel inicial y el primer grado de nivel primario, es fundamental el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y equipos de orientación escolar para garantizar la continuidad de la enseñanza de la lectura y escritura entre el Jardín y la Escuela Primaria. En este sentido, los intercambios y acuerdos institucionales de trabajo, los espacios y tiempos compartidos, junto con los recursos que se ponen a disposición, permiten establecer puentes entre los niveles de enseñanza, atendiendo siempre las continuidades y progresiones necesarias para generar cada vez mayores desafíos para los estudiantes a lo largo de su escolaridad.

Pearson (2020) plantea el trabajo del psicopedagogo escolar como un agente psicoeducativo porque conoce en profundidad las diferentes problemáticas de aprendizaje y establece un plan de acción. Es su función ayudar a tomar conciencia, prevenir trastornos lectores, acompañar e informar a la familia y docentes.

Enseñar Prácticas Sociales del Lenguaje en el Jardín de Infantes

Este diseño curricular comparte junto con el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), la necesidad de ofrecer a las infancias múltiples posibilidades para que estas sean miembros activos de una comunidad de hablantes, oyentes, lectores y escritores. Esto se asume como un compromiso alfabetizador donde los textos orales y escritos se utilizan para alcanzar los objetivos planteados.

Desde este enfoque, para Lerner (2018), la alfabetización sólo es posible si los estudiantes están inmersos en situaciones de enseñanza en las que puedan resolver problemas en interacción con el mundo de las culturas orales y letradas como sujetos críticos, capaces de transformar y producir sentido, sujetos cuyas ideas deben ser comprendidas y respetadas. Por tal motivo, las intervenciones de enseñanza precisan ser coherentes con el estado de conocimiento de los estudiantes con sus hipótesis e interpretaciones.

Para Molinari (2000), el proceso que surge en cuanto a las aproximaciones a la lectura y escritura en la alfabetización inicial son diversas, caracterizándose fundamentalmente por ser el inicio de construcciones cada vez más complejas que se enriquecen con soluciones gráficas y explicaciones verbales dadas a los niños en su proceso de alfabetización. Resignificar el punto de vista infantil en este proceso que se enriquece entre compañeros es responsabilidad de los docentes a cargo.

En este sentido, el docente del nivel inicial debe asumir un compromiso alfabetizador donde las infancias puedan resolver problemas sobre el lenguaje escrito y el sistema de escritura en un entorno que les permita familiarizarse con los diferentes escritos sociales en diversos soportes y tecnologías y en interacción continua con lectores y escritores experimentados.

Educación Primaria

Con el fin que todos los estudiantes de la provincia de Buenos Aires alcancen una educación de calidad que les permita contar con las herramientas necesarias para construir futuro, lograr autonomía y contribuir al crecimiento de la sociedad bonaerense en su conjunto, se dio forma al Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018).

Dicho documento establece que la escuela es el espacio público donde se produce el encuentro sistemático entre estudiantes, docentes y conocimiento que

tiene la responsabilidad indelegable de generar las mejores condiciones de enseñanza para garantizar el desarrollo de las trayectorias educativas de estudiantes en los tiempos previstos y en el contexto de sus particularidades. Por lo tanto, es necesario disponer de un conjunto de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia con aprendizajes significativos y el egreso de los estudiantes, mediante la implementación de procesos de enseñanza de calidad.

Enfoque Curricular de las Prácticas del Lenguaje

El enfoque que promueve el diseño curricular desde el área de Prácticas del Lenguaje concibe al lenguaje como una práctica social y cultural que se adecúa en forma versátil a contextos de uso particulares. Aprender a desenvolverse en una gama cada vez más amplia de situaciones es todo un desafío que involucra un conocimiento lingüístico que solo se puede adquirir en la práctica.

Dicho diseño curricular plantea que, a partir de tres ámbitos de referencia, se distribuyen las prácticas de lectura, escritura y oralidad. El primero de ellos, es el ámbito de la literatura donde se propone recuperar una producción cultural que abarca diferentes géneros discursivos literarios a través de los distintos años. En el ámbito de la formación del estudiante, los alumnos aprenden a ejercer las prácticas relacionadas con el estudio como buscar información, registrarla, exponerla y articularla con otras áreas de conocimiento. Finalmente, el tercero de los ámbitos es el de la formación del ciudadano que considera y entiende a los estudiantes como personas que participan activamente en la vida social.

Presupuestos Teóricos que Guían una Propuesta Equilibrada e Integradora

Según Melgar y Botte (2011), el enfoque equilibrado sintetiza líneas de trabajo de diferentes disciplinas –la Sociolingüística, la Psicolingüística, las Ciencias Cognitivas, las Ciencias de la Educación, la Lingüística del Texto, entre las principales– con el objetivo de construir una propuesta para enseñar a leer y a escribir a los niños por sí mismos.

El objetivo de este enfoque equilibrado es que los estudiantes logren ser partícipes plenos de la cultura escrita en la cual están insertos. Es por ello, que la lectura y la escritura deben pensarse siempre en contexto y no alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan.

Uno de los presupuestos que se sostiene en este enfoque es que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo; es decir, los estudiantes aprenden a leer en contexto y no mediante prácticas descontextualizadas. El aprendizaje se produce mediante el encuentro con los textos, pues, a través de diferentes niveles de análisis, el estudiante hace anticipaciones sobre el contenido y su significado. Así, este se sucede en forma contextualizada, provista de sentido y significado de los textos de la función social que cumplen.

Propósitos para el Primer Ciclo de Prácticas del Lenguaje

Según el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), entre los propósitos establecidos para el primer ciclo del área de Prácticas de Lenguaje se prevé:

- Ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los niños en el mundo de la cultura escrita.
- Organizar propuestas de enseñanza que permitan a todos los niños aprender sin descalificar sus propios marcos de referencia, tanto familiares como culturales.
- Ofrecer, de manera continua y sistemática, una aproximación a los saberes y a las prácticas más relevantes de las distintas disciplinas.
- Brindar oportunidades para que todos los niños tomen contacto con el patrimonio cultural de su comunidad, de la provincia y de la nación.
- Proponer una oferta equilibrada de tareas escolares para resolver, tanto en grupos como individualmente.
- Posibilitar a los niños evaluar su desempeño a través de la adquisición de criterios respecto de lo que saben, lo que les falta aprender y lo que la escuela espera de ellos (p. 47).

Objetivos de la Unidad Pedagógica

Según el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), se espera que durante primero y segundo año los alumnos:

- Desarrollen prácticas de lectura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de conocimiento para acceder a significados.
- Participen de prácticas de escritura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de conocimiento para adecuar sus producciones al contexto, que las puedan revisar y modificar lo que consideren necesario.
- Disfruten del ámbito de la literatura y puedan seguir itinerarios de lectura de variados géneros discursivos literarios a partir de sus propios intereses y gustos. Lean, a través del docente o en forma autónoma, mensajes de los medios de comunicación, noticias de interés y los comenten. Intercambien información oralmente en diferentes situaciones comunicativas, expresen sus opiniones, deseos, puntos de vista, respetando también el punto de vista ajeno.
- Adquieran prácticas vinculadas con el estudio que les permitan buscar, profundizar, organizar el contenido y exponerlo individual o grupalmente. (p. 47).

Método

Diseño y Alcance de la Investigación

En cuanto al diseño, como explican Montero y León (2007), el presente trabajo es un estudio cualitativo de tipo descriptivo no estructurado, ya que se refiere a una única unidad muestral, siendo instrumental, ya que es elegida por el investigador.

Según Palella Sttracuzzi (2012), este es un estudio no experimental, que se realiza por la ausencia de manipulación deliberada de variables o condiciones por parte del investigador quien observa y recopila datos sin intervenir ni cambiar las variables de estudio de manera controlada. De este modo, los sujetos entrevistados son quienes proveen la información al investigador a partir de sus conocimientos y opiniones, de allí también su carácter cualitativo.

Según Hernández-Sampieri et al. (2014), un estudio transversal recopila datos en un punto específico en el tiempo, generalmente a través de encuestas, entrevistas, cuestionarios, estudio de casos u observaciones por parte del investigador. El objetivo principal de los estudios transversales es analizar la existencia de una característica de interés en una población en un momento dado.

Tipo de Muestra y Participantes

La muestra seleccionada está comprendida por 15 docentes de escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata que estén actualmente desempeñándose en las salas de 4, 5 del Nivel Inicial y Primer año de la Escuela Primaria.

Según Hernández- Sampieri et al. (2014), una muestra se determina teniendo en cuenta la capacidad operativa de recolección y análisis de datos, considerando el número de casos que permitan responder a las preguntas de investigación y la naturaleza de la problemática.

Instrumentos de Recolección y Análisis de Datos

Con el fin recolectar la información necesaria para llevar a cabo este trabajo, el instrumento de recolección de datos será la entrevista semi estructurada. En cuanto a la entrevista semi estructurada, Hernández- Sampieri et al. (2014) explican que es un tipo de entrevista en la que el entrevistador posee un conjunto de preguntas predefinidas, pero dando la posibilidad de hacer preguntas adicionales

según las respuestas que vaya dando el entrevistado. De este modo, combina elementos de una entrevista estructurada (donde las preguntas son fijas y predefinidas con elementos de una entrevista abierta, donde no hay preguntas predefinidas y la conversación fluye de manera libre).

Procedimiento

Los sujetos participantes serán convocados previa explicación de los fines de la investigación. Antes de iniciar su participación se les leerá el consentimiento informado, el cual es un documento donde se les explica en qué consiste la investigación en la que van a participar y se les informa que sus datos solo serán usados con fines investigativos, resguardando su identidad. Dicho documento deberá ser firmado con aclaración y DNI de cada participante.

Se adjunta en anexos.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de las encuestas realizadas a las docentes que participaron como informantes en la investigación. Con el propósito de sistematizar las respuestas y brindar un análisis cualitativo exhaustivo, se decidió organizar las preguntas por categorías de análisis, la cuales se exponen a continuación:

Categoría 1: Posicionamiento de los docentes sobre la alfabetización inicial

Con respecto a esta categoría se observan tres grupos de respuestas; por un lado, casi la mitad de las docentes encuestadas está de acuerdo con el posicionamiento que establecen los diseños curriculares de nivel inicial y primer ciclo de nivel primario en cuanto a la alfabetización inicial, es decir, que contemplan una mirada centrada en la consideración del contexto de los niños en su proceso lector. Por otro lado, más de la mitad, si bien reconoce los aportes teóricos de los diseños curriculares actuales de dichos niveles y de alguna manera los comparten, realizan algunas observaciones pertinentes referidas a la necesidad de incorporar la conciencia fonológica en el proceso de alfabetización inicial.

Al respecto, se referencia la respuesta de una de las docentes sobre este tema: “En el actual diseño se puede observar la perspectiva de Emilia Ferreiro, que define la alfabetización cómo un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con sus distintos usos sociales. En mi opinión estoy de acuerdo con el enfoque, pero no se debe dejar de lado el trabajo de la conciencia fonológica (el sonido de las letras), el uso de silabarios ya que en contexto desfavorable los chicos no tienen el mismo acceso a la cultura escrita” (D6)¹

De igual modo, otra de las docentes encuestadas destaca la importancia de considerar la heterogeneidad de los estudiantes en su proceso de adquisición de la lectoescritura, lo cual está definido por el contexto que cada uno posea en su entorno familiar como el más relevante. Al respecto, expresa: “que, si bien plantean en teoría cosas interesantes, no parecieran tener muy en cuenta que tenemos aulas heterogéneas. Muchas veces con repetir canciones, poesías o leer cuentos no alcanza, ya que hay niños que ingresan a los jardines con escaso vocabulario.” (D12).

¹ Codificación que indica el número de la docente encuestada. La letra “D” corresponde a la abreviatura de “docente”.

Finalmente, dos de las docentes encuestadas exponen no estar de acuerdo con el posicionamiento que se mantiene en los diseños curriculares por considerarlos insuficientes para lograr que los niños se alfabeticen en tiempo y forma. Al respecto, se referencian sus respuestas: “Observo que los chicos tardan más en alfabetizarse y antes ya al finalizar primero la mayoría sabía leer” (D15) y “Que no alcanzan para que los niños se alfabeticen” (D9).

Categoría 2: Capacitaciones docentes sobre alfabetización inicial

Con respecto a esta categoría, se distinguen dos grupos de respuestas y la de una sola docente que expresa algo distinto al de esos dos grupos. Esto denota que las capacitaciones docentes sobre alfabetización inicial no son uniformes ni se cumplen en todos los casos estudiados. En cuanto a los grupos se observa que, por un lado, una mayoría manifiesta haberse capacitado en propuestas formativas gratuitas, oficiales y presenciales que se dictan en centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) en los últimos siete años. Algunos de los cursos mencionados por las docentes se relacionan con haber participado de talleres de lectoescritura en la Unidad Pedagógica (UP) y alfabetizar en los inicios de la escolaridad. Un ejemplo de esto se observa en las respuestas de dos de las docentes encuestadas: “Si, he realizado varias capacitaciones, este año en dos de las cohortes de ABC y años anteriores de manera presencial” (D4) “Si, este año no. Pero en años anteriores he realizado muchas de mi nivel llevadas adelante por el CIIE” (D5).

Por otro lado, se destaca un pequeño grupo de docentes encuestadas que manifiesta no haberse capacitado luego de haberse recibido en esta profesión. Al respecto se referencia: “Solamente lo visto en el Instituto de Formación Docente” (D9). “Cursos oficiales no, pero sí escuchando vivos sobre alfabeticen en pandemia” (D11).

Finalmente, solo una docente expresa que una de las limitaciones por las cuales no se ha capacitado sobre alfabetización inicial, aun cuando está desempeñándose en la Unidad Pedagógica, es por la falta de tiempo para poder realizarla. En referencia a esto la docente manifiesta: “Hace varios años que no me capacito, pero en su momento realicé. En este momento con doble turno se me complica estudiar”. (D15).

Categoría 3: Conocimiento de los docentes sobre predictores de lectoescritura

En lo que respecta a esta categoría, la totalidad de los docentes muestran poseer conocimientos sobre qué son los predictores de lectoescritura. Dentro de este grupo hay varios docentes que reconocen a los predictores como aquellas habilidades tempranas necesarias para la adquisición de la lectura y escritura. Así mismo, también, hay docentes que destacan la importancia del contexto en que se desenvuelve el niño. Al respecto se referencia la respuesta de una docente encuestada: “El niño debe estar rodeado de un ambiente alfabetizador. Es decir, contar con portadores de texto, abecedario, nombres, rótulos en cajas que le permitan tener a su disposición la posibilidad de acceder a diferentes soportes que le sean útiles a la hora de comenzar a transitar la lecto escritura. Por otra parte, la conciencia fonológica es una herramienta indispensable para comenzar con la lectura. Que el niño busque palabras cuyo sonido empiece igual ej. Papá, pasta, pastel, panadería. Y luego su registro escrito y lectura cuando sea requerida. Estos portadores también deben quedar a la vista. Otro predictor de lectura es el desarrollo del hábito de lectura, desde la literatura, el niño queda inmerso en un bagaje lingüístico, que no sólo permite desarrollar su imaginación, su disfrute, sino que también si se lo acompaña con el señalamiento del dedo, le permite internalizar ciertas reglas de la lectura (de izquierda a derecha, observar cómo se escribe determinadas palabras, etc)” (D4).

Categoría 4: Importancia del conocimiento de los predictores de la lectoescritura

En esta categoría, la mayoría de los docentes coinciden en que es importante que el profesional que esté a cargo de la sala de nivel inicial o aula de primaria conozca sobre los predictores de lectoescritura para poder acompañar a sus estudiantes en la alfabetización y así mismo, para poder detectar a tiempo posibles factores de riesgo relacionados con los procesos de lectoescritura. A continuación, se cita una de las respuestas que destacan lo antes expresado: “Son importantes para saber qué es lo que trae y desde donde podemos partir para seguir avanzando”. (D5).

Cabe destacar que no todas las docentes encuestadas respondieron con un conocimiento acabado de cuáles son los predictores y en qué influyen según los autores citados en el marco teórico de esta investigación sobre la futura adquisición

de la lectura y la escritura. Un ejemplo de esto se observa en las siguientes respuestas: “Sí. Por qué permiten relacionar el sonido y la imagen de la letra” (D3).

“Sí, un alumno que en la casa recibe algún acercamiento con la lectura o escritura, es un alumno que va a transitar la escuela o el jardín de manera más placentera” (D6).

Finalmente, solo una de las docentes encuestadas expone no conocer la definición, aunque cuando la entrevistadora le informa sobre estos predictores destaca su importancia en la práctica: “No sabía que se llamaban así. Sí son importantes” (D8).

Categoría 5: Tiempo que se utiliza para trabajar los predictores de la lectoescritura en clase

Con respecto a esta categoría se observan cuatro grupos de respuestas; por un lado, más de la mitad de las docentes encuestadas manifiesta trabajar con alguno o algunos de los predictores de lectoescritura, aunque, en la mayoría de los casos, no utilizan el término de predictores y cuando se les explica, sólo hacen hincapié en el refuerzo de la relación sonido sentido, sin reconocer que a esto se le llama conciencia fonológica. Un ejemplo de esto se observa en la siguiente respuesta: “Sinceramente no los conocía con ese nombre. Trabajamos en la sala con ellos, pero no estoy interiorizada con esta terminología” (D11).

Por otro lado, hay otro grupo que representa un cuarto de la población encuestada y que reconoce que trabaja con predictores, pero no le asigna un tiempo específico. También se destaca lo dicho por una docente que manifiesta trabajarlos dos veces por semana y finalmente, una docente indica que no se puede dedicar tiempo para trabajar con predictores. Al respecto no da mayores explicaciones sobre por qué esto no se puede realizar: “Considero relevante, aunque no se puedan trabajar” (D9).

Categoría 6: Abordaje de los predictores de la lectoescritura en clases

En relación con esta categoría se distinguen tres aspectos: cómo se abordan los predictores de la lectoescritura en la sala o salón de clases; a qué predictores se les dedica más tiempo de trabajo y finalmente, aquellos predictores no abordados en la sala o salón de clases y por qué no se trabajan.

Con respecto al primer aspecto, un gran número de docentes comparte que trabaja los predictores de lectoescritura de manera oral y favorece en sus estudiantes el intercambio grupal a través de un ambiente alfabetizador compuesto

con diversos portadores como carteles con nombres, agendas, panel de asistencia etc. Dentro de este grupo, hay docentes que expresan trabajarlos a través de canciones, poesías y mediante el juego. Se destaca que casi la totalidad de la población consultada trabaja con la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras, privilegiando su intercambio oral. Un ejemplo de esto puede observarse en las siguientes respuestas: “Trabajando de manera oral y apoyando de manera escrita. Se pueden abordar con juegos, canciones, etc.” (D10).

“Con rimas, canciones, nombre propio (panel de asistencia, cumpleaños, secretarios designados, etc.) portadores” (D12).

En este primer aspecto sobre el cómo se abordan los predictores se destacan algunas respuestas erráticas, incluso expresando que no se abordan los predictores en el aula. Un ejemplo de ello se observa en: “No estoy segura cómo deben abordarse” (D8).

“Según lo que indica el diseño. Casi no se trabajan” (D9).

Con respecto al segundo aspecto de esta categoría referido a qué predictor se le dedica más tiempo en el aula, la mayoría de las docentes encuestadas respondió que trabaja la conciencia fonológica como predictor, seguido del conocimiento del alfabeto. Una minoría refiere trabajar con la memoria fonológica y ninguna aborda la velocidad de denominación como predictor de la lectoescritura.

Finalmente, en lo referido al aspecto que tiene que ver con el por qué no estimulan todos los predictores en las aulas con sus estudiantes, la totalidad de las docentes manifestó desconocer lo que significa la velocidad de denominación; un grupo menor desconoce el significado de la memoria fonológica. Es para resaltar como un gran número de docentes identifican no saber cómo abordar estos dos predictores. Al respecto, se referencia la respuesta de una docente sobre el tema: “Muchas veces nos enfocamos más a la conciencia fonológica y conocimiento de las letras mediante rimas o canciones, pero los otros predictores no son “tan conocidos” y no se sabe cómo abordarlos” (D2).

Cabe destacar que un grupo minoritario de docentes manifiesta que no les resulta relevante trabajar con los predictores o que los directivos no lo permiten, ya que los identifican como prácticas desprovistas de contextos alfabetizadores. Al respecto, se referencian dos respuestas de las docentes consultadas: “Las escuelas e inspectoras no lo permiten” (D9).

“La identificación de letras de manera aislada no considero que sea significativa, pueden aprender el nombre de cada letra, pero considero que la mayor riqueza radica en las sílabas, en la combinación de las letras, en el reconocimiento fonético de las mismas”. (D1).

Categoría 7: Edad apropiada según los docentes para comenzar la estimulación prelectora.

Con respecto a esta categoría se destacan dos grandes grupos de respuestas; por un lado, la mayoría de las docentes refiere que los predictores se deben comenzar a trabajar desde el nivel inicial. Dentro de este grupo que reconoce que el trabajo con los predictores debe comenzarse en el jardín, hay docentes que difieren en la edad en la que se deben comenzar a trabajar, ya que en algunos casos se indica que ello debe hacerse en sala de 4 o incluso antes; otros docentes expresan que hay que comenzar en sala de 3 y una minoría señala que se debe comenzar en sala de 5.

Por otro lado, hay docentes que afirman que los predictores de lectoescritura comienzan a abordarse desde el hogar y en el contexto donde se desarrolla el niño. Al respecto, se referencia lo que expresan las docentes en relación con el tema: “La estimulación pre lectora comienza desde que son bebés, primero de manera oral, a través de nanas, canciones, rimas. Luego a través de la literatura hasta finalmente llegar a los procesos y recursos antes mencionados. Nacemos inmersos en el lenguaje y cuanto más temprano se lo estimule, el niño va a contar con más herramientas para su adquisición” (D2).

“Creo que, desde el canto materno, la lectura de cuentos desde bebés se está estimulando dicho proceso” (D14).

Por último, hay una docente que expresa que los predictores de la lectoescritura comienzan a hacerse visibles aún antes de que el niño nazca. Al respecto, expresa: “Desde antes de nacer las mamás pueden hablar y cantar a sus hijos. Un niño que es deseado con amor y desde la primera infancia, los adultos le cuentan historias, cantan, es un niño que seguramente se acerque al proceso de alfabetización con un capital cultural más significativo” (D3).

Categoría 8: Casos de estudiantes con dificultades en el proceso de lectoescritura

En esta categoría, la totalidad de las docentes encuestadas reconoce que sus estudiantes tienen o han tenido dificultad para alfabetizarse y que ya, en nivel inicial,

también logran observar a niños que presentan dificultades en reconocer o escribir su nombre.

Otro aspecto que se aborda en esta categoría tiene que ver con el acompañamiento que recibieron las docentes al abordar dichas dificultades. En este sentido, se distinguen dos grupos de respuestas que refieren la participación y acompañamiento del equipo directivo y /o del equipo de orientación escolar en su labor diaria, manifestando que el equipo de orientación escolar acompaña a los estudiantes, orientan a los docentes. De igual modo, este grupo señala que la mirada compartida puede ayudar en la detección temprana de estudiantes en riesgo de presentar dificultades en su lectoescritura. Al respecto, una docente manifiesta que:

“Fue fundamental la mirada del equipo [EOE] ya que fueron quienes lo detectaron” (D12).

Finalmente, hay docentes que manifiestan que el equipo de orientación escolar no participa, sea porque tienen profesionales itinerantes que comparten más de una institución o porque, como manifiesta una docente, el equipo de orientación no se aboca a estudiantes con posibles dificultades de aprendizaje, sino que: “se ocupa más que nada de problemáticas sociales o conductuales”. (D4).

Categoría 9: Estrategias pedagógicas-didácticas utilizadas por los docentes para favorecer el proceso de lectoescritura.

En lo que respecta a esta categoría relacionada con las estrategias pedagógico-didácticas utilizadas por los docentes para el desarrollo de habilidades de la lectoescritura y su incidencia en los resultados escolares, más de la mitad de las docentes manifiestan que implementan en mayor medida, como estrategia metodológica, realizar un trabajo personalizado con los estudiantes que presentan dificultades. Al respecto se referencia la respuesta de dos de las docentes entrevistadas: “Trabajar de manera personalizada, fomentar el trabajo antes que la copia sin sentido, pedir acompañamiento de las familias” (D15).

“Trabajar uno a uno. Trabajo personalizado con el EOE” (D10).

Una de las docentes que refiere darle gran importancia al trabajo individualizado, también expone la importancia de que los estudiantes trabajen con sus pares en pequeños grupos. A continuación, se cita lo expresado por la docente: “Se fue trabajando principalmente con el grupo de niños de cinco años que el año que viene ingresa a primer grado. Se trató de trabajar de manera individual o en

pequeños grupos, utilizando diferentes estrategias, en ocasiones sentando a los niños con mayores dificultades con otros niños más avanzados, promoviendo la zona de desarrollo próximo.” (D4).

Otras docentes encuestadas expresan que favorecen el proceso de lectoescritura de sus alumnos, realizando intercambio oral, bien sea trabajando con la conciencia fonológica o explicando consignas con el refuerzo oral.

Por su parte, otro grupo de docentes expone que, además de trabajar con la conciencia fonológica, también agregan la utilización de estímulos visuales; un ejemplo de ello se observa en la respuesta de una de las encuestadas, quien habla de la implementación de: “Apoyo visual de abecedario, imágenes, letras móviles” (D6).

Finalmente, la mayoría de las docentes encuestadas expresa que las estrategias utilizadas las han pensado y abordado con otros profesionales como otras docentes, preceptoras o miembros del Equipo de Orientación Escolar. Al respecto, una docente manifiesta que: “Las diseño en conjunto con EOE utilizando juegos de rimas, canciones y literatura” (D5).

Mientras que, un grupo minoritario de docentes reconoce que busca estrategias para favorecer el proceso de lectoescritura, recurriendo a fuentes como internet o material bibliográfico: “Siempre busco otras alternativas cuando algo no funciona. Las elaboré sola y buscando por internet” (D13) o “Buscar literatura conocida y que ellos puedan aprender de memoria, y que les genere interés, así es más fácil la intervención fonológico al ser palabras conocidas” (D10).

Categoría 10: Indicadores de posibles dificultades en la lectoescritura.

En esta categoría un gran número de docentes expresa que los indicadores que se observan en aquellos estudiantes que podrían tener dificultades en su lectoescritura tienen que ver con la imposibilidad de reconocer y escribir su nombre. Tal como lo expresa un grupo de docentes: “Cuando no reconocen las letras de sus nombres o no diferencian letras de números pese al trabajo constante” (D3).

“No diferenciar letras de números, no reconocer su nombre.” (D10).

En segundo lugar, un grupo menor expresa que la mayor dificultad se observa en el desarrollo de la conciencia fonológica en sus estudiantes. Al respecto una docente manifiesta que un posible indicador de dificultades sobre la lectoescritura se observa en: “El reconocimiento de su nombre, las letras de este y no poder identificar sonidos finales o iniciales” (D13)

Finalmente, otros docentes manifiestan que las dificultades en la lectoescritura se relacionan con que la mayoría de los estudiantes poseen “Escaso vocabulario” (D12).

Discusión

A continuación, se realiza la discusión de la presente investigación que deriva del apartado anterior y correspondiente a los resultados expuestos. De igual modo se intenta realizar un análisis de los resultados y su vinculación o no con los objetivos propuestos. También se toman los antecedentes y el marco teórico de este trabajo con el propósito de argumentar sobre dichos resultados.

En primer lugar, los resultados del presente trabajo responden al objetivo general: “identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre predictores de lectoescritura e indicadores tempranos y su valoración en los procesos de adquisición de lectura y escritura de sus estudiantes”. Pues, al respecto, la mayoría de los docentes encuestados muestra poseer conocimientos parciales sobre los predictores de lectoescritura y en su mayoría, han realizado capacitaciones, talleres, así como han asistido a cursos sobre alfabetización inicial.

En este sentido, para Lerner (2018), la alfabetización solo es posible si los estudiantes están inmersos en situaciones de enseñanza en las que puedan resolver problemas en interacción con el mundo de las culturas orales y letradas como sujetos críticos, capaces de transformar y producir sentido, sujetos cuyas ideas deben ser comprendidas y respetadas. Por tal motivo, las intervenciones de enseñanza precisan ser coherentes con el estado de conocimiento de los estudiantes con sus hipótesis e interpretaciones y esencialmente, con el nivel de capacitación de los docentes en el tema para que puedan acompañarlos en el camino indicado.

Según Molinari (2000), el proceso de lectoescritura resulta ser diverso, por lo tanto, se caracteriza por ser el inicio de construcciones cada vez más complejas que se enriquecen con soluciones gráficas y explicaciones verbales dadas a los niños en su proceso de alfabetización. Resignificar el punto de vista infantil en este proceso que se enriquece entre compañeros es responsabilidad de los docentes a cargo.

Se considera esencial que los docentes de educación inicial y primaria puedan recibir la capacitación necesaria sobre predictores de lectoescritura presentes y su abordaje en las aulas para que no deban recurrir a material extraído de internet o sin sustento teórico que avale y acompañe dichas intervenciones docentes, como se ha observado en alguna de las respuestas de las entrevistadas. Sobre esto, Paredes Almeida y Morales (2022) resaltan que gran parte de docentes

requieren reactivar y actualizar sus conocimientos sobre los predictores de lectoescritura. Si bien una gran parte de las docentes entrevistadas reconocieron haber realizado cursos o capacitaciones, es necesaria la actualización y capacitación permanente. Por su parte, en un estudio de Farfán Boza (2019), se demostró que las habilidades de la prelectura como predictor del aprendizaje guardan una relación directa con la lectoescritura, por lo tanto, se vuelve indispensable que los docentes reciban capacitación específica sobre estas cuestiones, por parte del equipo directivo y/o equipo de orientación escolar o en servicio a través de los procesos de asesoramiento pedagógico y reflexión sobre su propia práctica en comunidades de práctica.

Al respecto, y refiriendo a la importancia de que los docentes a cargo de la alfabetización inicial conozcan sobre los predictores de lectoescritura y por qué es necesario su abordaje, Pearson (2020) afirma que está demostrado que trabajar con los predictores de lectoescritura impacta en el proceso lector. Refiere que un buen lector comprende lo que lee y eso se da gracias a trabajar con los predictores. Del mismo modo, al trabajar de manera explícita con los predictores de lectoescritura, se logra influir positivamente en la conciencia ortográfica. Finalmente, la autora afirma que, ejercitar los predictores en nivel inicial, disminuye el riesgo de fracaso del aprendizaje de la lectoescritura.

De igual modo, el objetivo general de este trabajo: “identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre predictores de lectoescritura e indicadores tempranos y su valoración en los procesos de adquisición de lectura y escritura de sus estudiantes”, se vincula estrechamente con los objetivos específicos: “analizar qué predictores de lectoescritura reconocen los docentes de la población participante” e “indagar si los docentes de la muestra conocen la importancia de una evaluación temprana de los procesos lectores y cuentan con las habilidades y herramientas necesarias para favorecerlos”, pues ambos están relacionados por la implicancia que tiene el hecho de los docentes encargados de alfabetizar cuenten con las herramientas, conocimientos necesarios y actualizados para alfabetizar en los primeros años de la escuela primaria.

Sobre lo anterior, cabe mencionar que, en la muestra recabada de esta investigación, la mayoría de las docentes encuestadas posee un conocimiento parcial o acotado acerca de los predictores de lectoescritura, siendo estos fundamentales en el proceso de alfabetización. Al respecto, han manifestado

otorgarle mayor importancia a la conciencia fonológica y al conocimiento de las letras que a la memoria fonológica o a la velocidad de denominación, refiriendo que trabajan frecuentemente en el refuerzo de la relación sonido-sentido, sin reconocer que a esto se le llama conciencia fonológica, a sí mismo manifiestan que no utilizan el término de predictores.

A su vez, si bien es fundamental el trabajo con la conciencia fonológica en las aulas, se considera relevante que los docentes, puedan reconocer que existen otros indicadores tempranos en sus estudiantes que les permita intervenir a tiempo y trabajarlos en sus aulas como lo es el conocimiento de las grafías. En este sentido, Pearson (2020), resalta que la lectoescritura se basa en el conocimiento de las letras y su asociación entre fonemas y grafemas y es por lo que el conocimiento de las letras por su sonido o nombre, junto con el trabajo de conciencia fonológica posibilitará el inicio de la lectura.

Con respecto a los predictores que las docentes encuestadas exponen no trabajar en clase o hacerlo de manera aislada, es importante no confundir el hecho de conocer los predictores o abordarlos, con trabajarlos desprovisto de contexto. Al respecto, se reconoce el enfoque que promueven los diseños curriculares de nivel inicial y primario de la provincia de Buenos Aires desde el área de Prácticas del Lenguaje al concebir el lenguaje como una práctica social y cultural que solo se puede adquirir en la práctica. Así mismo, el enfoque equilibrado de Melgar y Botte (2011), que se expone en el marco teórico de este trabajo, señala que los estudiantes aprenden a leer en contexto y no mediante prácticas descontextualizadas.

De igual modo, Beltrán et. al (2006), refieren que los predictores de la lectura se relacionan estrechamente con el contexto de los estudiantes y, por tanto, se vinculan directamente con la adquisición de la lectura. Al ser estos predictores anticipatorios de las situaciones de lectura, es clave que los docentes puedan detectarlos y reforzarlos en clases. Con respecto a las respuestas de las encuestadas, solo algunas le otorgan importancia al contexto en que se desenvuelve el niño y a la estimulación que reciben en los primeros años referidas al lenguaje y a la literatura, pero no es algo que se observe en la totalidad de la muestra, ni se especifica las decisiones y acciones didácticas que toman para compensar la poca estimulación en casos de contextos desfavorables.

Los predictores que las docentes encuestadas manifestaron desconocer, como el de la velocidad de denominación o el de la memoria fonológica (un grupo minoritario expuso trabajarlo en clase), son importantes ya que según expresa Fonseca et al. (2019), demuestran que la velocidad de denominación es un buen predictor de la lectura y que se correlaciona con medidas de fluidez y precisión. En cuanto a la memoria fonológica, otro predictor muy poco utilizado en la muestra estudiada, Pearson (2020), afirma que este se requiere para poder sostener o realizar procesos automáticos mientras se procesa la información necesaria en tareas como leer, calcular o escribir. Esto es desconocido por la muestra analizada y se estima que afecta el proceso lector de los estudiantes, debido a las razones anteriormente expuestas por dichos autores y según lo investigado por falta de capacitación específica de los educadores.

Así, las docentes encuestadas no pueden identificar dichos predictores ni pueden reconocer las relaciones existentes entre ellos y la lectura, especialmente lo que tiene que ver con la velocidad del cerebro para integrar áreas de reconocimiento visual con áreas fonológicas y cómo esto se corresponde posteriormente con la comprensión lectora. Al respecto, Johnston y Kirby (2006), indican que la velocidad de denominación tiene un efecto directo en el reconocimiento de las palabras y en la fluidez, que, a su vez, influyen directamente sobre la comprensión lectora. Otros autores como Rosselli et al. (2006), también sostienen la relación estrecha entre la existencia de un déficit en la velocidad de denominación con problemas en la fluidez lectora y en la ortografía.

Con respecto a la edad apropiada según los docentes para comenzar la estimulación prelectora, hay discrepancias entre estas, aunque un grupo de las encuestadas considera que dicha estimulación debe iniciarse en nivel inicial.

En este sentido, diferentes autores difieren al considerar la edad en que se observan los primeros indicios de conciencia fonológica y el cómo se desarrolla este proceso. Algunos estiman que la aparición de la conciencia fonológica tiene lugar en torno a la edad de 3 o 4 años (Aguilar 2011) y otros como Anthony y Francis (2005), afirman que se desarrolla entre el periodo comprendido entre los 4 y los 8 años.

Con respecto a esta afirmación, entre las docentes encuestadas se ha observado que algunas confunden la edad en la que deben comenzar a estimularse los predictores, manifestando que la conciencia fonológica comienza desde el momento mismo de la concepción, pudiendo estar relacionado con el deseo

materno. En este sentido, una de las docentes manifiesta: “Desde antes de nacer las mamás pueden hablar y cantar a sus hijos. Un niño que es deseado con amor y desde la primera infancia, los adultos le cuentan historias, cantan, es un niño que seguramente se acerque al proceso de alfabetización con un capital cultural más significativo” (D7).

En relación con los casos de estudiantes con dificultades en el proceso de lectoescritura, la totalidad de las docentes encuestadas manifiesta afirmativamente que en su trayectoria docente tienen o han tenido algunos alumnos con dificultad para alfabetizarse.

Así mismo, un gran número de ellas expresa que los indicadores que se observan en aquellos estudiantes que podrían tener dificultades en su lectoescritura tienen que ver con la imposibilidad de reconocer y escribir su nombre y, en segundo lugar, un grupo menor expresa que la mayor dificultad se observa por un escaso desarrollo de la conciencia fonológica en sus estudiantes. En este sentido y en concordancia con Pearson (2020), se afirma que los niños con baja conciencia fonológica no logran automatizar la lectura. Sin embargo, esta puede ser desarrollada por medio de la enseñanza explícita y puede llevar a compensaciones relativamente importantes en estudiantes que de otra manera presentarían un bajo nivel de lectura. Al respecto, las docentes consultadas, si bien no refieren de manera explícita lo expuesto por Pearson (2020), manifiestan desplegar, de manera intuitiva y empírica, estrategias de trabajo personalizado referidas a la baja conciencia fonológica con sus estudiantes a fin de avanzar en la lectoescritura.

A su vez y continuando con las dificultades que detectan en algunos de sus estudiantes al comenzar el proceso de alfabetización, se vuelve necesaria la detección temprana en los procesos lectores por lo que Bella (2022) afirma que cuando los niños están comenzando el proceso de alfabetización, es cuando se presentan los desafíos lectores o trastorno específico de la lectura, observándose en estos niños desafíos en la decodificación de la lectura de palabras y pseudopalabras, ya que se activa la ruta indirecta o fonológica para convertir cada grafema en fonema.

Finalmente, y en lo que respecta cómo y con quién han pensado y abordado estrategias de trabajo ante dificultades lectoras de sus alumnos, la mayoría de las docentes encuestadas han manifestado que trabajan en equipo con el EOE.

En esta misma línea de ideas, Pearson (2020) plantea el trabajo del psicopedagogo escolar como un agente psicoeducativo porque conoce en profundidad las diferentes problemáticas de aprendizaje. Es función del psicopedagogo ayudar a tomar conciencia, prevenir trastornos lectores, acompañar e informar a la familia y docente sobre las trayectorias escolares de los alumnos.

A manera de cierre, se afirma que, tanto el objetivo general como el objetivo específico de “analizar qué predictores de lectoescritura reconocen los docentes de la población participante”, según los resultados que arrojan las entrevistas, se expone que las docentes entrevistadas, conocen en su mayoría, a la conciencia fonológica y en menor medida al reconocimiento de las letras, aunque ambos conceptos no los distinguen como predictores. Mientras que, el segundo objetivo específico relacionado con “indagar si los docentes de la muestra conocen la importancia de una evaluación temprana de los procesos lectores y cuentan con las habilidades y herramientas necesarias para favorecerlos” se puede afirmar que el conocimiento en este punto es parcial, ya que en algunos casos logran asociar la baja conciencia fonológica o dificultad para escribir el nombre propio como un indicador temprano de futuras dificultades. Pero a su vez, no cuentan con todas las herramientas necesarias para acompañar a estos estudiantes, ya que cuentan con información parcial sobre los predictores de lectoescritura, sea por falta de capacitación o acompañamiento.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

Esta investigación tiene como objetivo indagar los conocimientos sobre los predictores de la lectoescritura que poseen los docentes de algunas escuelas y jardines municipales de la ciudad de Mar del Plata. La elección de la temática se fundamenta en la necesidad de aportar conocimientos para diagramar dispositivos de intervención que atiendan y respondan a la demanda de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes que se encuentran en los últimos años del nivel inicial y los primeros años de la escuela primaria.

Los aportes y contribuciones que se presentan tienen el fin de que se sumen a nuevas investigaciones o contribuyan con aquellos trabajos que deseen profundizar sobre el conocimiento de los predictores de la lectoescritura en la población docente, así como valorar su relevancia en los procesos de adquisición de la lectura y escritura en sus estudiantes.

Los resultados de la presente investigación dan cuenta de la necesidad de que los docentes reciban capacitaciones sobre alfabetización inicial, prestando especial atención a los predictores de lectoescritura según los enfoques teóricos desplegados a lo largo de esta investigación, siendo este trabajo un soporte bibliográfico significativo para la formación docente en el tema.

Finalmente, resulta esencial acompañar a los docentes con capacitaciones y orientaciones didácticas sobre los predictores de lectoescritura por parte de psicopedagogos que se desempeñen en instituciones educativas municipales para brindarles información al respecto.

Limitaciones de la Investigación

A partir de la investigación realizada, surgen limitaciones relacionadas con la dificultad para hallar investigaciones recientes relacionadas con el tema de estudio.

Por otro lado, una muestra con una población mayor sería más representativa para conocer con más profundidad lo que ocurre en las instituciones municipales encargadas de acompañar el proceso alfabetizador de los niños. Al ser una entrevista que requiere indagar conocimientos y desarrollar respuestas, en algunos casos no respondieron o dieron una respuesta escueta o evasiva.

Propuestas de Intervención

A partir de los resultados de esta investigación, se pensaron las siguientes propuestas de intervención:

- Diseñar e implementar capacitaciones en las primeras semanas de febrero a cargo del EOE para docentes de la Unidad Pedagógica que les permita ampliar y actualizar los conocimientos y manejo de estrategias sobre los predictores de la lectoescritura.
- Articular entre niveles, socializar conocimientos y compartir una mirada común sobre la alfabetización inicial, gestionado en forma conjunta por los equipos de conducción de ambos niveles.
- Acompañar y brindar asesoramiento a los docentes en las planificaciones didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura, con el fin de orientarlas al óptimo desarrollo de los predictores y que estos impacten favorablemente en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Monitorear el proceso de alfabetización con el fin de efectivizar la propuesta equilibrada e integradora que plantea el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires.
- Programar, al menos, una reunión con las familias a fin de que puedan conocer cuáles son los objetivos que se persiguen en la Unidad Pedagógica según los lineamientos curriculares, además de conocer sobre cuál es el modo de trabajo en el aula para poder actuar en consonancia y consensuar formas de acompañar a los estudiantes.

Referencias

- Arenas, D y Morán, V. (2018) *Presencia de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje en el II ciclo de Educación Básica Regular en el Perú* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú]
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15445>
- Beltrán J., López-Escribano, C. y Rodríguez E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. (pp. 18-26). Universitat de Valencia.
<https://www.uv.es/perla/2%5b02%5d.BeltranLopezRodriguez.pdf>
- Botte, E. y Melgar S. (2011) *Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
<https://cedoc.infed.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/02/26.SerieExperienciasacompanamientoAprenderaalfabetizarbaja.pdf>
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28: 165-177.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010

- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Editorial Wolters.
- Cuetos Vega, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. Padres Y Maestros. *Journal of Parents and Teachers*, (370), 61–67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6011340>
- Cuetos vega, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. y Martínez-García, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA Ediciones.
- Defior, S. (1996 a). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura, *Infancia y Aprendizaje* 67-68: 90-113.
https://www.researchgate.net/publication/233634187_La_consciencia_fonologica_y_la_adquisicion_de_la_lectoescritura_Phonological_awareness_and_learning_to_read_and_write
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo XXI.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2018). Diseño Curricular para la Educación Primaria. Subsecretaría de Educación.
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogenera/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2022). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Subsecretaría de Educación.
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20inicial%20%28imprimible%29.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Secretaría de Educación. (2013). La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1º y 2º año de la escuela primaria. Documento de trabajo

destinado a directivos y docentes.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202104/la_institucionalizacion_de_la_unidad_pedagogica_de_1_deg_y_2o_ano_de_la_escuela_primaria.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2016).

Prácticas del lenguaje “Enseñar a leer y escribir en el jardín y en la escuela primaria”. Una propuesta de articulación entre niveles.

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2016/2%20%20Articulacion%20con%20Primaria%20-%20Practicas%20del%20lenguaje.pdf>

Escobar, M y Vizconde, M (2017). *Conocimiento sobre la Conciencia Fonológica*

del docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de Instituciones Educativas públicas del distrito de Surquillo. [Tesis de

grado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú].

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10031/Escobar%20Tapia_Vizconde%20Osorio_Conocimiento_conciencia_fonol%C3%B3gica1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Farfán Boza, M (2019) *Las habilidades de la prelectura como predictores de*

aprendizaje y su relación en la lectoescritura en los niños del primer grado del Colegio Particular “La Merced”–Cusco [Tesis de grado, Universidad

César Vallejo, Perú].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37188>

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

Fonseca, L y Corrado, I. (2019) *TDR. Test de denominación rápida.* Editorial Lean.

- González Amuchástegui, C. (2020) *Intervención preventiva en la enseñanza de la lectoescritura. Proyecto de capacitación docente en nivel inicial y primaria*. [Tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba, Argentina]. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/PAUCC_a508d6cb3f976589310f1bd77010452d
- Huerta Valiente, J., Nitschack, M., Quijada Tacuri, E., (2022). *Conocimiento sobre los predictores de la lectura del docente del nivel inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3349496>
- Fonseca, L., Corrado, I., Lasala, E., García-Blanco, L., y Simian, M. (2019). Valor predictor y discriminante de la velocidad de nombrado en español: experiencia con niños argentinos. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(2), 85-96. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/132890/CONICET_Digital_Nro.19f4275f-79bf-4779-9562-7d9835afecf0_A.pdf
- Luque Cruz, M. (2018). Prevención de dificultades lectoras y escritoras en Educación Infantil. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4, (3), 56-65. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660907013/>
- Macarrone, A. M (2018). *¿Qué saben los docentes de educación inicial, de la ciudad de Paraná, sobre la dificultad específica del aprendizaje, denominada dislexia, en el año 2017/18?* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina] [https://www.academia.edu/37674128/ Qu%C3%A9_saben_los_d](https://www.academia.edu/37674128/Qu%C3%A9_saben_los_d)

[ocentes de educaci%C3%B3n inicial de la ciudad de Paran%C3%A1 s
obre la dificultad espec%C3%ADfica del aprendizaje denominada dislexi
a en el a%C3%B1o 2017 18](#)

Melgar S y Botte E. (2011) *Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales*. Colección Acompañar los primeros pasos en la docencia. Ministerio de Educación de Nación. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/02/26.SerieExperienciasacompanamientoAprenderaalfabetizarbaja.pdf>

Müller, Marina. (1995). ¿Qué es la Psicopedagogía, hoy? *Revista Aprendizaje Hoy*, 30, 1-4. <https://racimo.usal.edu.ar/4528/1/1190-4200-1-PB.pdf>

Parella Sttracuzzi y Martins Pestana. (2012). *Método de la investigación cuantitativa*. 3ra Edición. Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://drive.google.com/file/d/0B7gC0vup46j2M2txYjM4c1FNZTg/view?resourcekey=0-FZylqsYhblwqyUtTiTMlcg>

Paredes Almeida R., Rivero Morales M (2022). *Conocimiento sobre los predictores de la lectoescritura del docente de nivel inicial y primer grado de dos colegios privados de Lima Metropolitana*. [Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú] <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/187620>

Pascual Rosselló, B. (2017). *Predictores de Éxito Lector. Un Estudio de Caso en Educación Infantil*. [Tesis de grado. Universitat de les Illes Balears, Mallorca, España] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158154>

Pearson, R. (2020) *Una forma diferente de aprender. Tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

- Ramírez Palacios, C., Ramírez Nieto, L., Henao López, G. (2007) Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB*, 7 (2): 233-240.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372960>
- Rosemberg, C. R., y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 14 (2), 1087-1102.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2593>
- Reig Castells, M. (2017) *Estimulación de la Conciencia Fonológica en niños de 3 años*. [Tesis de grado, Universidad Internacional de La Rioja, Argentina]
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4953/REIG%20CASTELL%20S%20MARIA%20ALBA.pdf>
- Torre, A. (2019/2021). *Educación: ¿Desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores y facilitadores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación primaria*. [Tesis de grado. Universidad de Cuyo, Argentina]
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4280057?show=full>
- Wolf, M.B. y Bowers P. G. (1999). The "double-deficit hypothesis" for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*. 91, (3),415-438. <https://psycnet.apa.org/record/1999-11091-002>

Anexos

Anexo 1. Formulario de Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión sobre los predictores de lectoescritura. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el *“Conocimiento de los predictores de lectoescritura y su importancia para el aprendizaje de la misma, en docentes de sala de cuatro y cinco años del Nivel Inicial y Primer Año de la Escuela Primaria en Instituciones Municipales de la Ciudad de Mar del Plata”*. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

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

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

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

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

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Anexo 2:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°:

Guía de entrevista sobre el conocimiento de los predictores de lectoescritura y su importancia en la alfabetización

Datos personales para consignar por los entrevistados:

Edad:.....

Año en el cuál se desempeña actualmente:.....Antigüedad Profesional.....

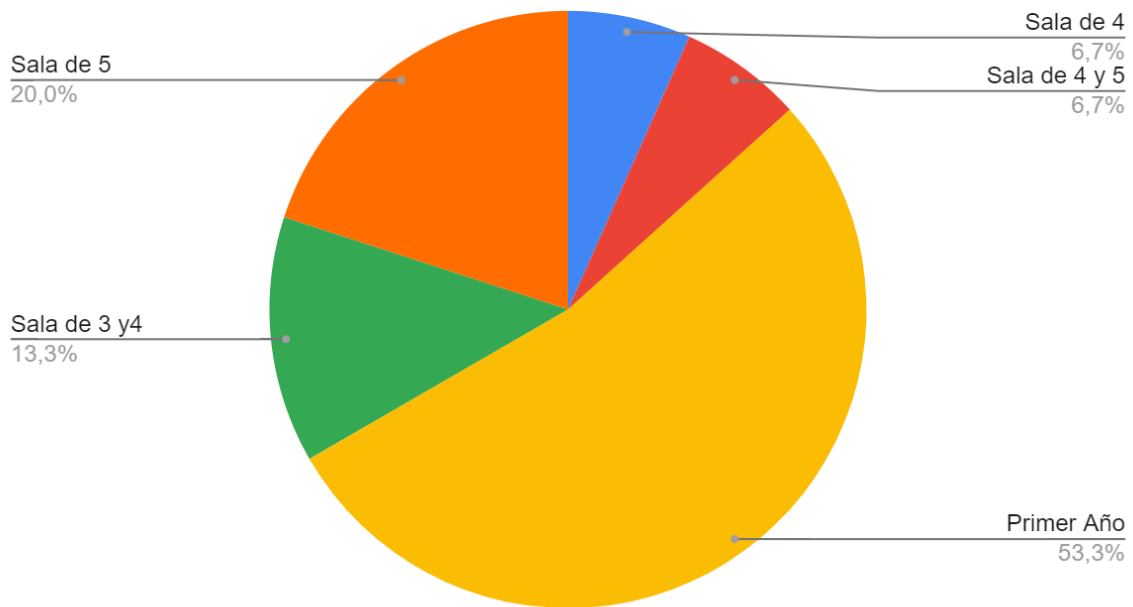
Preguntas:

1. ¿En qué grado o sala se desempeña?
2. ¿Tuvo o tiene experiencia previa en este grado/sala? ¿Desde cuándo?
3. ¿Qué opina sobre los posicionamientos actuales acerca de la alfabetización inicial?
4. ¿Ha realizado capacitaciones referidas a alfabetización inicial? En el caso de responder afirmativamente, preguntar ¿Cuáles? ¿Cuándo?
5. ¿Conoce qué significa el término “predictores de lectoescritura”? si no lo conoce, agregar un breve concepto.
6. De ser afirmativa su respuesta anterior, podría contar brevemente qué significa para usted este término o qué cree que significa?
7. ¿Considera que estos conocimientos o predictores son importantes en la lectoescritura? ¿Por qué?
8. ¿Considera que es relevante dedicar tiempo para trabajar sobre los predictores? ¿Qué tiempo le dedica a los predictores en sus clases?
9. ¿Cómo cree que deben abordarse los predictores en su aula? ¿Cómo los aborda en su práctica?

10. ¿A qué predictores le dedica mayor tiempo o trabajo en el aula? Explique brevemente por qué (seleccione entre los siguientes predictores)
-Conciencia fonológica.
 -Velocidad de Procesamiento
 - ...Conocimiento del alfabeto/ letras
 - ...Memoria fonológica
11. ¿A qué edad considera que es recomendable comenzar la estimulación pre lectora? ¿Por qué?
12. ¿Tuvo o tiene algún o alguna estudiante que presentó o presenta dificultades en el proceso de lectura y escritura?
13. Si la respuesta anterior es SI, ¿abordó sola esta situación o contó con el apoyo de algún miembro del EOE de la institución educativa o del equipo directivo?
14. ¿En el abordaje de dificultades en el proceso de lectoescritura de algunos de sus estudiantes, utilizó estrategias pedagógico-didácticas para favorecer/facilitar dicho aprendizaje? ¿cuáles? ¿con quién o quienes las diseñaron?
15. ¿Cuáles considera que son los principales indicadores que hacen sospechar de una posible dificultad en la lectoescritura?

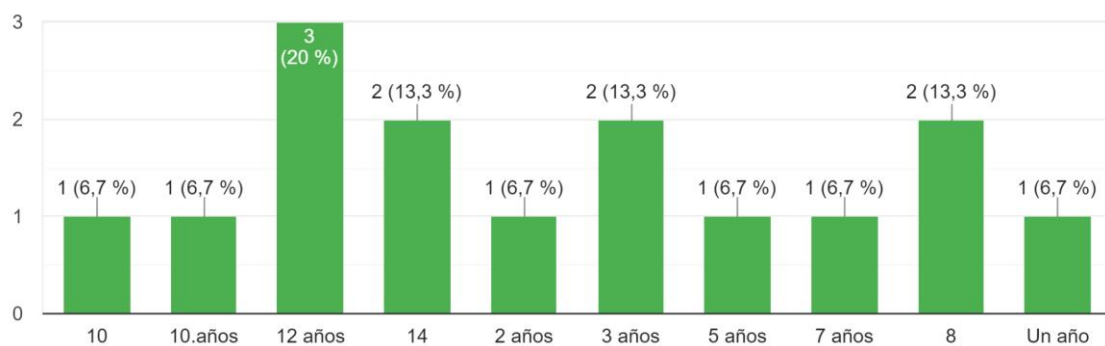
Anexo 2. Respuestas del Formulario de Google

Docentes encuestados



Antigüedad profesional

15 respuestas



¿Qué opina sobre los posicionamientos actuales
acerca de la alfabetización inicial?

15 respuestas

Son acordes para cada año si seguimos el diseño curricular, aunque luego de la pandemia es más difícil poder dar todos los contenidos que se plantean para cada nivel

Para mí los posicionamientos actuales son correctos para abordar en primer año.

Que el jardín junto al contexto escolar debe ser propicio para que los niños accedan a la alfabetización

Considero que si bien se trabajan muy bien en el nivel inicial, (he tenido varios niños que terminan el jardín leyendo, incluso algunos de corrido) el contexto socio económico y La falta de estimulación por parte del hogar está haciendo que el proceso de alfabetización, de adquisición de la lectoescritura se extienda en el tiempo. Los niños tendrían que terminar primer grado logrando leer y escribir y no en tercer grado.

Me parecen adecuados para comenzar desde una temprana edad.

En el actual diseño se puede observar la perspectiva de Emilia Ferreiro, que define a alfabetización como un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con sus distintos usos sociales. En mi opinión estoy de acuerdo con el enfoque pero no se debe dejar de lado el trabajo de la conciencia fonológica (el sonido de las letras), el uso de silabarios ya que en contexto desfavorable los chicos no tienen el mismo acceso a la cultura escrita.

Que responden a las necesidades de los estudiantes y a sus hipótesis

Que son correctos

Que no alcanzan para que los niños se alfabeticen

Me parece que fomenta el pensamiento y reflexión.

Que luego de tanta crisis y vulnerabilidad social, es fundamental que el estado acompañe brindando espacios seguros , de hospitalidad acercando a niñas y niños en sus prácticas de lectoescritura

Que si bien plantean en teoría cosas interesantes, no parecieran tener muy en cuenta que tenemos aulas heterogéneas . Muchas veces con repetir canciones, poesías o leer cuentos no alcanza, ya que hay niños que ingresan a los jardines con escaso vocabulario.

pienso que deberían ir de la palabra al texto

Comparto estrategias nuevas pero creo que no por eso debemos de dejar de lado estrategias más antiguas que tal vez hay individualidades que las necesitan.

estoy de acuerdo pero a la vez observo que los chicos tardan mas en alfabetizarse y antes ya al finalizar primero la mayoría sabía leer

¿Ha realizado capacitaciones referidas a alfabetización inicial? En el caso de responder afirmativamente, indique cuáles y cuándo

15 respuestas

No

Siii varias

- *Lecto escritura en unidad pedagogica
- *Participación de talleres de literatura / Jintanjafora
- *Ayuda a primeros escritores
- *Armado de secuencias didácticas prácticamente unidad pedagógica

Si, enseñar a leer y escribir con bibliotecas en las salas.
Alfabetizar en los inicios de la escolaridad Capacitación brindadas por ciies

Si, he realizado varias capacitaciones, este año en dos de los cohortes de abc y años anteriores de manera presencial

Si, en este año no. Pero en años anteriores he realizado?ados muchas de mi nivel llevadas a delante por el CIE

Si, en el 2019 y 2020 . Realicé cursos de alfabetización inicial y en segundo ciclo con la capacitadora Mila cañón .

Si. En el año 2016 por el Cie

Solamente lo visto en el Instuto de Formación Docente

Del CIE (2019)

Si, en cie

Cursos oficiales no, pero si escuchando vivos sobre alfabiencia

2018 CieVariables

Si. Con Mila Cañon

Hace varios años que no me capacito pero en su momento realicé. En este momento con doble turno se me complica estudiar

¿Qué significa para usted el término “predictores de lectoescritura”?

Los predictores de la lectura refieren a aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006)

15 respuestas

Son de gran ayuda e importancia por que al entender todos los contexto donde aprenden los ninxs podemos ayudar en su alfabetización

Son las habilidades necesarias para la adquisición de la lectura y escritura. Es importante que tenga un ambiente alfabetizador, con el fin de favorecer a los estudiantes.

No sé si es correcto, pero calculo que Son las posibilidades que tienen niños y niñas para la adquisición de la lectoescritura. Por ejemplo alcanzar la conciencia fonológica.

Por empezar el niño debe estar rodeado de un ambiente alfabetizador. Es decir, contar con portadores de texto, abecedario, nombres, rótulos en cajas que le permitan tener a su disposición la posibilidad de acceder a diferentes soportes que le sean útiles a la hora de comenzar a transitar la lecto escritura. Por otra parte, La conciencia fonética es una herramienta indispensable para comenzar con la lectura. Que el niño busque palabras cuyo sonido empiece igual ej. Papá papá, pasta, pastel, panadería. Y luego su registro escrito y lectura cuando sea requerida. Estos portadores también deben quedar a la vista. Otro predictor de lectura es el desarrollo del hábito de lectura, desde la literatura el niño queda inmerso en un bagaje lingüístico, que no sólo permite desarrollar su imaginación, su disfrute sino que también si se lo acompaña con el señalamiento del dedo, le permite internalizar ciertas reglas de la lectura (de izquierda a derecha. observar como se escribe determinadas palabras. etc)

Para mi es el contexto de lectoescritura que el niño o niña se desenvuelve

En mí opinión los predictores de lectoescritura son aquellos encuentro de lectura en la primera infancia del niño con su contexto. Por ejemplo una mamá o cuidador que le canta canciones de cuna, leé cuentos o narran historias. En estos contexto los niños se introducen en el mundo de la lectura de manera amorosa y significativa emocionalmente.

Son los indicadores tempranos que cuentan los niños previo a leer y escribir convencionalmente

Para mi refieren a los indicios que se presentan para que se produzca la escritura y lectura

Aquello que nos da pautas de cómo será su proceso de alfabetización

Que son los indicios que se observan desde pequeños referidos a su posterior desempeño en la lectoescritura

Son aquellas diversas oportunidades para los niños adquieran la lectoescritura

Que los alumnos que tienen menor vocabulario podrían tener mayores dificultades para leer en el futuro

Señales de la alfabetización, que indican que el proceso ha comenzado y que están vinculados estrechamente con el logro del mismo

Para mí son las formas de comprensión de la lectura y de la escritura antes de poder hacerlo de forma convencional.

Son las señales tempranas que cuentan los chicos antes de leer convencionalmente

¿Considera que estos conocimientos o predictores son importantes en la lectoescritura? ¿Por qué?

15 respuestas

Si

Si son importantes.

Si . Por qué permiten relacionar el sonido y la imagen de la letra.

Considero que son fundamentales porque le dan las herramientas para que los niños tengan las bases para comenzar a transitar su proceso de alfabetización

Son importantes para saber que es lo que trae y desde donde podemos partir para seguir avanzando

Sí, un alumno que en la casa recibe algún acercamiento con la lectura o escritura, es un alumno que va a transitar la escuela o el jardín de manera más placentera.

Si porque son la antesala de la lectura

No sabía que se llamaban así. Si son importantes

Si, van a determinar si tendrán dificultad para alfabetizarse

Por qué son la base de los mismos

Si.

Porque son el peldaño inicial del proceso

si porque son el punto de partida.

Si porque nos dan indicios si va a tener futuras dificultades y tambien si un niño no conoce los sonidos iniciales de las palabras nos brinda información para trabajar en el presente

¿Considera que es relevante dedicar tiempo para trabajar sobre los predictores?

¿Qué tiempo le dedica a los predictores en sus clases?

15 respuestas

Si es posible más de dos veces por semana

Si hay que dedicarle tiempo, en el momento del dictado al docente poder remarcar los sonidos de las letras y relacionarlas con portadores.

Si. Al tener niños de 3 y 4 años trabajo con estos predictores a diario, pero partiendo de palabras conocidas como lo es el nombre propio por ejemplo

Es fundamental. Se debe trabajar de manera constante , recurrir a la conciencia fonética, a la búsqueda de indicadores que se encuentren en los soportes de la sala, etc

Desde un inicio la sala es un ambiente alfabetizador así que continuamente están presentes durante todo el año. Acompañando las diferentes Propuestas

Planificando momentos de lectura o escuchar canciones infantiles.c

Si es necesario. Permanentemente

Considero relevante aunque no se puedan trabajar

Si es importante. Los trabajo mayormente en la primera mitad del año y luego permanente de manera oral

Sinceramente no los conocía con ese nombre. Trabajamos en la sala con ellos, pero no estoy interiorizada con esta terminología.

Si. Es fundamental.

fundamental.Trabajo mucho con canciones, con la rimas, el nombre de los alumnos

si. 1/3 de la clase

Si es importante pero no se como abordarlos completamente

¿Cómo cree que deben abordarse los predictores
en su aula? ¿Cómo los aborda en su práctica?

15 respuestas

Con una carpeta de seguimientos de cada niño en donde se los trabaja de manera individual colo grupal.

Lo abordo en el dictado al docente y marcar como suena las letras para formar las palabras, a su vez usar los portadores que se tienen en el aula, con el fin de armar nuevas palabras con las que ya tenemos.

Partiendo de lo general a lo particular. Crear espacios alfabetizadores, rutinas, etc

Creo que quedo respondido en las preguntas anteriores

Desde mi nivel utilizamos mucho el.juego, juego con canciones rondas y mucha literatura

Con el uso de la biblioteca del aula.

Creo que deben rabajarse de manera explícita

Los trabajo de mandera oral mayormente y en menor medida en lo escrito ya que no siempre está bien visto hacerlo.

No estoy segura como deben abordarse.
Según lo que indica el diseño

Casi no se trabajan

Trabajando de manera oral y apoyando de manera escrita. Se pueden abordar con juegos, canciones, etc

Desde el todo a las partes. Con un ambiente alfabetizador que acompañe

Con rimas, canciones, nombre propio (panel de asistencia, cumpleaños, secretarios designados, etc) portadores

A través del juego

a partir de los portadores

No se bien como abordarlos más allá de la identificación de letras o conciencia fonológica que se trabaja fuertemente en la primer mitad de año mediante el ambiente alfabetizador, el nombre propio, poemas, canciones de cuna que saben de memoria...

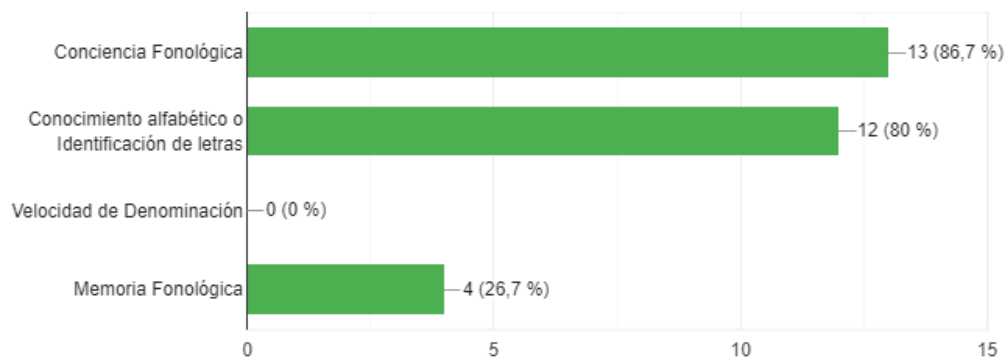
 Copiar

¿A qué predictores le dedica mayor tiempo o

trabajo en el aula?

(seleccione entre los siguientes predictores)

15 respuestas



En atención a la pregunta anterior, explique brevemente por qué le costó trabajar esos predictores (los que no marcó)

15 respuestas

Muchas veces falta de tiempo escolar, al tener tantos niños con dificultad

Los otros dos no los aborde.

Por qué no los conocía

La identificación de letras de manera aislada no considero que sea significativa, pueden aprender el nombre de cada letra pero considero que la mayor riqueza radica en las sílabas, en la combinación de las letras, en el reconocimiento fonético de las mismas.

Porque no los conozco

Trabajar el sonido de las letras es fundamental para que las conozcan y puedan ingresar en el mundo de la lengua escrita.

Porque los desconozco

Porque no se qué son

Las escuelas e inspectoras no lo permiten

Qué muchas veces nos enfocamos más a la conciencia fonológica y conocimiento de las letras mediante rimas o canciones pero los otros predicadores no son "tan conocidos" y que no se sabe como abordarlos

Los desconozco

No estoy segura de qué tratan

No me resultan relevantes

. Por los tiempos

no los conozco

¿A qué edad considera que es recomendable comenzar la estimulación pre lectora? ¿Por qué?

15 respuestas

4 años

Desde sala de 3...

Desde inicial

5 años

La estimulación pre lectora comienza desde que son bebés, primero de manera oral, a través de nanas, canciones, rimas. Luego a través de la literatura hasta finalmente llegar a los procesos y recursos antes mencionados.

Nacemos inmerso en lenguaje y cuanto más temprano se lo estimule, el niño va a contar con más herramientas para su adquisición

Desde un inicio. Cuanta más estimulación mejor

Desde antes de nacer las mamás pueden hablar y cantar a sus hijos. Un niño que es deseado con amor y desde la primera infancia, los adultos le cuentan historias, cantan, es un niño que seguramente se acerque al proceso de alfabetización con un capital cultural más significativo.

Sala de 3, 4 porque en algunos casos ya comienzan a desmontar interés por el conocimiento de las letras (empieza con la de mi nombre...)

4 o 5 años para que en Primero lleguen reconociendo letras o ya sabiendo escribir su nombre

Desde el jardín

Desde el inicio del nivel inicial ya que vivimos en un mundo que nos presenta todo el tiempo estímulos para la lectura

En todo el nivel inicial. En algunos casos comienzan a estar atentos sobre las letras desde muy pequeños, sobre todo si en su hogar está el hábito de leer cuentos.

Creo que desde el canto materno, la lectura de cuentos desde bebés, se está estimulando dicho proceso

desde nivel inicial, sala de 4 o antes dependiendo del contexto

¿Tuvo o tiene algún o alguna estudiante que
presentó o presenta dificultades en el
proceso de lectura y escritura?

15 respuestas

Si

Si.

Si, unos cuantos

Si,

Si ocurre frecuentemente

Si tengo actualmente. Demandaron mucho tiempo en algunos casos aprender su nombre y en otros si sabían el nombre pero no lograban identificar letras o sonidos

Si

Si.

Si dificultad para reconocer su nombre entre otros y no poder escribir ni la primera letra

si

si siempre se presentan, en primero y en años superiores. He recibido niños en 5to y 6 luego de la pandemia sin esta o alfabetizados o con dificultad de segmentar correctamente las palabras.

Si la respuesta anterior es SI, ¿abordó sola esta situación o contó con el apoyo de algún miembro del EOE de la institución educativa o del equipo directivo?

15 respuestas

Siii se trabaja con el acompañamiento de todo el equipo escolar, sea EOE, trabajo en parejas pedagógica

Siempre se trabaja en conjunto con el EOE.

No, debido a que el eoe es itinerante y se ocupa más que nada de problemáticas sociales o conductuales

Lamentablemente en mi jardín no contamos con equipo EOE ni siquiera de manera intinerante.

En mi institución tenemos EOE que siempre nos acompaña

Las necesidades de dichos alumnos con dificultades son necesarias abordar con derivaciones, neurológicas, fonológica y psicopedagógica,

Compartido con el Eoe

Si con el Equipo de Orientación

Si

Con el apoyo del Equipo de Orientación y directivos

Si, el eoe

Si fue fundamental la mirada del equipo ya que fueron quienes lo detectaron

sola no contamos con equipo

Con apoyo

El Eoe estando al tanto no ha acompañado en el asesoramiento de estos estudiantes, tal vez con los más pequeños se ve mayor presencia

¿En el abordaje de dificultades en el proceso de lectoescritura de algunos de sus estudiantes, utilizó estrategias pedagógico-didácticas para favorecer/facilitar dicho aprendizaje? ¿cuáles? ¿con quién o quienes las diseñaron?

15 respuestas

Buscar literatura conocida y que ellos puedan aprender de memoria, y que les genere interés así es más fácil la intervención fonológica al ser palabras conocidas.

Las estrategias es trabajar individual con el estudiante, a la vez usar material concreto como letras movable, imágenes entre otras. Siempre se aborda en conjunto con el EOE.

Si, las que fui adquiriendo en las capacitaciones y con ayuda de la directora o paralelas

Si, se fue trabajando principalmente con el grupo de niños de cinco años que el año que viene ingresa a primer grado. Se trató de trabajar de manera individual o en pequeños grupos utilizando diferentes estrategias, en ocasiones sentando a los niños con mayores dificultades con otros niños más avanzados, promoviendo la zona de desarrollo próximo de Winnicot así como también armando grupos del mismo nivel para que tuviera que implementar todas las herramientas adquiridas para poder resolver las situaciones. En estas modalidades siempre se contaba con la participación activa tanto de la docente como de la preceptora

Las diseño en conjunto con EOE utilizo juegos de rimas, canciones y literatura

Apoyo visual de abecedario, imágenes, letras móviles.

Si.
He trabajo repetir consignas de manera oral

He seguido indicaciones que mis compañeras del equipo

Trabajo de conciencia fonológica; apoyos visuales

Trabajar uno a uno. Trabajo personalizado con el Eoe

Si, algunas brindadas por profesionales y por el eoe

Se está trabajando actualmente con alumnos estudiantes próximos a pasar a primaria para que logren reconocer su nombre

Se trabaja con juegos y lo abordamos en pareja con las chicas del equipo

si, siempre busco otras alternativas cuando algo no funciona. Las elabore sola y buscando por internet

si con mi paralela y equipo eoe

si. Trabajar de manera personalizada, fomentar el trabajo antes que la copia sin sentido, pedir acompañamiento de las familias

¿Cuáles considera que son los principales indicadores que hacen sospechar de una posible dificultad en la lectoescritura?

15 respuestas

Memoria a corto plazo

Dificultad con la conciencia fonológica en donde sin ayuda externa no pueda reconocer los sonidos de las letras o confunda letras .

Para mí los indicadores de dificultad comienza desde inicial, ya que los niños no tienen un hábito de lectoescritura desde sus comienzos escolar.

Cuando no reconocen las letras de sus nombres o no diferencian letras de números pese al trabajo constante

Principalmente la conciencia fonética así como el estadio de escritura en el que se encuentre el niño

El lenguaje

Dificultad en la pronunciación, sí reconoce su nombre y lo puede escribir con autonomía.

Que ni pueda escribir su nombre

Que no pueda aprender las letras o con cual empieza una palabra

Conciencia fonológica

No conocer la letras, no poder identificar los sonidos y corresponderles con la grafía.

No diferenciar letras de números, no reconocer su nombre.

Escaso vocabulario

El reconocimiento de su nombre , las letras del mismo y no poder identificar sonidos finales o iniciales

las dificultades de avances

no poder corresponder la letra con el sonido (algunos saben que abeja empieza con A pero no pueden reconocer cual es la A y ponen por ejemplo E...P...escribir de manera tardía su nombre o no conocer el nombre de su letra inicial... esto tambien se ve en matemática cuando no saben cómo se escribe el 6 por ejemplo (aunque sea la edad que tienen)

Anexo 3. 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 de RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados de Licencia Creative Commons atribución - no comercial – compartir igual 4-0 internacional y siempre 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 otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor: