



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN

ESCUELA  
HUMANIDADES

## Licenciatura en Psicopedagogía

*“Concepciones respecto a la alfabetización temprana de los estudiantes en formación docente de Nivel Inicial de tercer y cuarto año de los profesorados del Partido de General San Martín de la Provincia de Buenos Aires”.*

Estudiantes: Ailén Fidmay Solorza, Ana Paula Dulcigno y Sol Zec Di Giovanni.

Tutora: Doctora Beatriz Diuk.

Fecha de presentación: agosto 2021.

*“La alfabetización no es un lujo ni una obligación:  
es un derecho”  
Emilia Ferreiro.*

### **Agradecimientos**

*A todos los docentes que nos han acompañado a lo largo de nuestra trayectoria educativa, y en especial a los educadores de la UNSAM, que nos han sabido transmitir sus conocimientos con amor y claridad y nos han incentivado a construir los propios.*

*A Beatriz Diuk, quien nos ha motivado a ser promotoras de nuestros sueños.  
Gracias por creer en nosotras, en nuestro proyecto; por orientarnos y apoyarnos a lo largo de este camino.*

*A nuestras familias, por su inmensidad y sostén.*

## Índice General

<b>Resumen</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Marco teórico</b>	<b>8</b>
La alfabetización en la formación docente.	9
Alfabetización	11
Alfabetización temprana	13
Perspectivas de la Alfabetización	13
<b>Antecedentes</b>	<b>18</b>
<b>Metodología</b>	<b>21</b>
<b>Estudio 1: Diseño del instrumento</b>	<b>22</b>
Concepción sobre la conciencia fonológica y las correspondencias.	22
Concepción del objetivo de lectura de cuentos en nivel inicial.	23
Concepción del rol del nivel inicial en la alfabetización.	24
Concepción sobre la incidencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje de la lectoescritura.	25
Concepción respecto a cómo se enseña la lectoescritura.	25
Concepción respecto a la incidencia de las experiencias en el hogar para el aprendizaje de la lectoescritura.	26
Concepción respecto al momento de enseñanza del sistema escrito.	27
<b>Estudio 2: Estudio Piloto</b>	<b>29</b>
Participantes	29
Instrumento	29
Procedimiento	29
Resultados obtenidos	30
Cambios realizados	35
<b>Estudio 3: Concepciones respecto a la alfabetización temprana de los estudiantes en formación docente de Nivel Inicial de tercer y cuarto año de los profesorados del Partido de General San Martín de la Provincia de Buenos Aires.</b>	<b>37</b>
Participantes	37
Instrumento	38
Procedimiento	39

Resultados obtenidos	39
<b>Discusión</b>	<b>52</b>
<b>Conclusión</b>	<b>57</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>59</b>
<b>Anexos:</b>	<b>65</b>
Anexo 1: Instrumento utilizado en la prueba piloto	65
Anexo 2: Instrumento utilizado en el estudio principal.	72
Anexo 3: Copia del consentimiento informado.	76
Anexo 4: Curriculum Vitae abreviado de las autoras.	77

## Resumen

Concepciones respecto a la alfabetización temprana de los estudiantes en formación docente de Nivel Inicial de tercer y cuarto año de los profesorados del Partido de General San Martín de la Provincia de Buenos Aires.

## Palabras Clave

Formación docente, alfabetización temprana, concepciones y Psicopedagogía.

## Introducción

El presente trabajo surge a partir del interés por investigar **las concepciones sobre la alfabetización temprana que tienen los docentes en formación para el nivel inicial en el Partido de General San Martín de la Provincia de Buenos Aires**. La elección del distrito se relaciona con el hecho de que las autoras son estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín y en distintas ocasiones han realizado observaciones y prácticas en espacios educativos de nivel inicial del mismo. A partir de estas experiencias se han cuestionado respecto al rol de los educadores, sus concepciones y consideraciones en el aprendizaje de la lectoescritura.

La preocupación por las concepciones docentes en el marco de la formación en Psicopedagogía se relaciona con el alcance y las incumbencias de la disciplina. En efecto, la Psicopedagogía tiene como objeto de estudio al sujeto en situación de aprendizaje: cómo aprende y cómo dicho aprendizaje puede variar, teniendo en cuenta que existen diferentes factores que lo condicionan. Se encarga de promover nuevos procesos de aprendizaje que resulten significativos para los involucrados, tratando y previniendo las posibles dificultades que surjan en el desarrollo de los mismos, llevando a cabo una intervención, no sólo individual, sino también con el propósito de abarcar las demandas de la problemática educativa, siempre identificando sus obstáculos, así como sus facilitadores. Esta disciplina incluye diversos campos: el clínico, dedicado a reconocer y atender las alteraciones del aprendizaje; el educativo o sistemático, que se encuentra relacionado con el planeamiento educacional y asesoramiento pedagógico; el

institucional, que permite colaborar con los planes educacionales y sanitarios en el ámbito de las organizaciones; y la preventiva, centrada en evitar los fracasos educacionales mediante la participación en proyectos comunitarios y medios de comunicación (Müller, 1993).

En su comienzo, la Psicopedagogía utilizó aportes teóricos provenientes de otras disciplinas. Sin embargo, en las últimas décadas, se fortaleció el campo específico de la investigación psicopedagógica y la Psicopedagogía comenzó a progresar respecto a la producción de categorías y conceptos propios (Bertoldi, Enrico y Follari, 2017). Estos desarrollos dan marco al presente trabajo.

La decisión de estudiar las concepciones docentes referidas al proceso de alfabetización se relaciona con la importancia de la lectura y la escritura. En efecto, la lectoescritura es un aprendizaje que permite construir nuevos aprendizajes y tiene distintos propósitos culturales: leemos y escribimos con el objetivo de informarnos, seguir instrucciones, disfrutar, entretenernos, comunicarnos, producir significados, acceder a recuerdos, entre otros. La alfabetización es un derecho, que permite el ejercicio de la ciudadanía a través del acceso a la cultura escrita (Guzmán y Guevara, 2010).

Debido a esto, la escuela, y en particular los docentes de nivel inicial, cumplen un rol primordial en el proceso de alfabetización de los niños. La práctica docente es un fenómeno complejo, que se encuentra atravesado por un sistema de conocimientos, el cual es el resultado de la elaboración personal de los docentes en un contexto institucional y social determinado (Solar y Díaz, 2009). A su vez, gran parte de los conocimientos que determinan la actividad profesional son elaborados en la formación docente, tanto de forma explícita como implícita (Pozo et al., 2006).

Conocer las concepciones que poseen los docentes respecto a la alfabetización temprana permitirá que tanto docentes en formación como docentes en ejercicio puedan identificar sus propias concepciones y ocupar un rol activo en la construcción de conocimientos en relación a la alfabetización temprana. Este trabajo invita a reflexionar respecto al proceso de alfabetización y promover un rol de agentes motivadores para el cambio. Por otro lado, permitirá que las instituciones formativas reflexionen respecto a

la necesidad de inclusión de estos conocimientos como parte de las trayectorias de formación de los docentes de nivel inicial.

Se espera entonces que conocer las concepciones que poseen los docentes en formación respecto a la alfabetización temprana, permita ayudar a visualizar el escenario en el que nos encontramos actualmente respecto al proceso de alfabetización de los niños en nivel inicial. A su vez, dada la escasez de investigaciones locales en relación a esta temática, este trabajo podrá ser utilizado como punto de partida para realizar estudios similares en otros municipios o provincias de la Argentina.

## Marco teórico

El paradigma del “Pensamiento del profesor” surge en la década de los 70 y tiene como objetivo describir la vida mental de los profesores. Busca comprender y explicar la práctica docente a partir del estudio de los educadores como agentes que poseen juicios, creencias, reflexionan y toman decisiones (De la Riva Lara, 2012). Dentro del paradigma del “Pensamiento del Profesor” se aborda el término “concepciones” de múltiples maneras.

En 1992 da Ponte define a las concepciones como un sustrato conceptual que influye en el pensamiento y la acción. Estas proporcionan puntos de vista del mundo y organizan los conceptos. Las concepciones actúan como un filtro necesario, ya que dan sentido a la realidad, pero también bloquean nuevas realidades y limitan la comprensión y acción. La formación de las concepciones es entendida como un proceso individual y social; se dan como resultado de elaborar nuestra experiencia y enfrentar nuestras elaboraciones con las de otros. Por otro lado, Thompson (1992) define a las concepciones como organizadores implícitos de naturaleza cognitiva que abarcan las creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Estas influyen en los procesos de razonamiento que se realizan.

Son numerosos los autores que exponen la importancia de estudiar las concepciones docentes para comprender las prácticas educativas. En 1986 Clark y Peterson proponen un modelo donde estudian la relación entre el pensamiento y la acción de los docentes. Este modelo propone que los procesos de pensamiento docente se encuentran relacionados con tres categorías: las teorías y creencias que poseen los profesores, la planificación de la enseñanza y los pensamientos y decisiones que toman durante la misma. A su vez, los procesos de pensamiento se relacionan con las acciones de los docentes y sus efectos observables en los alumnos. Estas teorías y creencias representan conocimientos que poseen y afectan su pensamiento, planificación y toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986).

Por otro lado, Pozo expone que las personas poseen concepciones personales sobre los diversos fenómenos del mundo, entre ellos, respecto al campo educativo. Para intervenir en este último, es necesario comprender las concepciones que los docentes

tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pozo et al, 2006). Zabalza Beraza plantea que la práctica docente está condicionada por las ideas y creencias que tienen estos respecto a la enseñanza y al aprendizaje. La investigación que realiza dicha autora señala que la relación entre concepciones y acción no siempre es lineal o posee una consistencia lógica. Sin embargo, esto no disminuye la importancia de la relación que se plantea entre ideas y creencias y práctica docente (Zabalza Beraza, 2012).

Morin (2003), filósofo y político, plantea que vivimos en un paradigma basado en la simplificación, la reducción y el determinismo, y que el mismo paradigma mutila el verdadero conocimiento, desfigurando lo real. Es frente a esto que plantea la teoría de la complejidad, volviendo necesaria la transformación frente a dicho determinismo mecánico, habilitando de esta forma la comprensión de la complejidad de lo real. Desde esta propuesta, se incita a articular los conocimientos que las personas poseen, aplicando criterios propios y reflexivos, haciendo uso, de esta forma, del pensamiento complejo.

Valiéndose de esta teoría, Peña Lozada (2017) expone la necesidad de una reforma educativa, planteando como eje fundamental para ello la estimulación a la formación constante de los docentes. Así como el mundo se encuentra en constante cambio y transformación, la educación también, y es debido a ello que se hace necesaria la capacitación permanente, ya que de este modo se lograría un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad. Desde la frase “formar para transformar”, la autora toma en cuenta a la formación como un proceso amplio y una herramienta fundamental, que debe insertarse en lo reflexivo: capacitarse adecuadamente significa llevar a cabo una revisión y reflexión interna sobre lo que se ha aprendido de los distintos campos del saber a lo largo de la vida. Se trata de pensar la práctica docente como una actividad que teoriza, volviéndose necesarias, de ese modo, las reflexiones personales, convirtiendo a los docentes en investigadores, lejos de ser un “ente” que tan sólo recibe información, sin cavilar o preguntarse sobre la misma. Hoy en día, los docentes se encuentran bajo un constante bombardeo de información, inmersos en las nuevas tecnologías, así como también empapados por nuevas teorías, que los obligan a mantenerse actualizados y en constante aprendizaje.

### **La alfabetización en la formación docente.**

Para la formación de docentes de los niveles inicial y primario en la Provincia de Buenos Aires, se utiliza el Diseño Curricular para la Educación Superior (2008).

El currículum es una síntesis de elementos culturales, es decir, de conocimientos, costumbres, hábitos y creencias que son valorados socialmente. Estos conforman una propuesta político-educativa con aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos. Esta síntesis se conforma a través de un proceso de lucha (en el cual se ejerce y desarrolla el poder) entre los distintos grupos y sectores sociales que tienen intereses diversos y contradictorios (De Alba, 1998).

Jackson en 1968 publica “Life in Classroom”, donde introduce el concepto de currículum oculto, diferenciándolo del prescriptivo. Expresa que en el aula se enseñan contenidos que no se encuentran incluidos en el currículum formal. Asimismo, Perrenoud (1990) desarrolla el concepto de currículum real, definiéndolo como una transposición pragmática del currículum real que se crea y recrea a diario. Es decir, hace referencia a la cultura de la escolaridad enseñada y evaluada realmente dentro del aula.

El diseño curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2008) expone marcos epistemológicos respecto a la didáctica, es decir, aborda aspectos teóricos que den cuenta de “qué” y “cómo enseñar”. En relación a la alfabetización, el diseño la define como un proceso que atraviesa toda la vida del ser humano, y tiene componentes formales e informales. No se piensa a la institución educativa como único ambiente alfabetizador, por el contrario, se expresa que el proceso de alfabetización informal se da con la inmersión en la cultura letrada. A su vez, el diseño expresa que en esta área del saber la formación docente deberá abordar el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial de Segundo Ciclo (2019) plantea los distintos usos de la lectoescritura. A su vez, propone al nivel inicial como un espacio alfabetizador, donde los niños puedan interactuar con textos y recuperar conocimientos de sus distintos ámbitos. En este sentido, el docente tiene un rol de facilitador en la interacción de los niños con el objeto de conocimiento -alfabetización-. Desde el diseño,

la tarea del docente es presentada como un trabajo sistemático para que los niños inicien o continúen su formación como lectores.

## **Alfabetización**

Según Berta Braslavsky (2003), la palabra “alfabetización”, tan generalizada hoy en día, es un proceso con alcances sociales, culturales, académicos e incluso políticos, muy relacionada con el contexto de la escuela. Posee varias definiciones, relacionadas con habilidades para leer, niveles de lectura y escritura, dimensiones funcionales, entre otras. No obstante, si bien los distintos autores que abordan la temática consideran imposible establecer un consenso para centrarse en una única definición de la alfabetización, existe una definición general, la más empleada, que resume que la alfabetización es la “acción y efecto de alfabetizar”, mientras que “alfabetizar” es “enseñar a leer”, tal y como lo establece la Real Academia Española de Letras.

La palabra alfabetización comenzó a formularse a fines del siglo XIX, período en el cual empezó a adquirir su identidad junto con las primeras leyes de educación pública. Fue a partir de la Primera Guerra Mundial que surgió el concepto *alfabetización funcional*, lo cual estableció el precedente para considerar a la alfabetización en diferentes niveles. El primer nivel tenía en cuenta a las *normas mínimas*, que comprendían el conocimiento de técnicas rudimentarias para leer un pasaje sencillo y firmar con el propio nombre para resolver situaciones de la vida cotidiana. Posteriormente, se tenía en cuenta a la ya mencionada *alfabetización funcional*, la cual proponía que el alumno fuese capaz de leer y escribir al menos un párrafo y/o una carta, y pudiese resolver necesidades relacionadas al trabajo, la consciencia del voto y demás quehaceres de la vida pública en la adultez. La extensión de la educación formal obligatoria ha variado de acuerdo a dichas necesidades, preparando al alumnado para el trabajo en el futuro. En las siguientes décadas y debido al avance de las tecnologías, se incorporaron nuevos niveles, relacionados con la *lectura avanzada*, necesaria para leer textos escritos de manera abstracta, permitiendo de esta forma resolver problemas a través del procesamiento de información compleja. La comprensión de los textos pasó a ser el objetivo primordial a ser alcanzado mediante la alfabetización, como señala la autora.

Tomando como punto de partida la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la convención de los Derechos de los Niños, comienza a observarse un incremento en las cifras de matriculación escolar, y una considerable disminución del nivel de analfabetismo mundial. La alfabetización también suele ser definida como “la acción para combatir el analfabetismo”, término considerado como opuesto al primero. Si bien la palabra analfabetismo es una construcción con definiciones tan variadas como las de su antónimo, las ideas comunes de la alfabetización crean una representación social que reúnen ciertas características sociales e individuales que terminan por clasificar y estigmatizar a la persona analfabeta (Braslavsky, 2003). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), conocida como la entidad mayormente responsable de la promoción de la alfabetización mundial, establece que al menos 750 millones de jóvenes y adultos no saben aún leer ni escribir, y 250 millones de niños no consiguen adquirir las capacidades básicas lectoescritura.

La alfabetización debe ser considerada como parte esencial del derecho a la educación. Esto es debido a que es increíblemente significativa para el desarrollo humano, permitiendo que las personas puedan desplegar todo su potencial y tengan alcance a mayor variedad de opciones respecto a qué quieren hacer o ser en la vida, mejorando la calidad de la misma y resolviendo de manera más productiva sus necesidades e intereses (Torres, 2006).

Es así que la UNESCO recomienda tener en cuenta una serie de aspectos a la hora de promover la alfabetización en el mundo: construir bases sólidas en favor de la enseñanza y protección de la primera infancia, teniendo en cuenta que es en dicha etapa que se sientan las bases para la introducción a la cultura escrita; promover, ante todo, la calidad en la educación básica de los niños, poniendo a la alfabetización en el centro de las reformas escolares; favorecer la enseñanza de la alfabetización funcional en jóvenes y adultos, centrándose en la enseñanza primordial de competencias básicas; y desarrollar entornos de alfabetización, tanto dentro como fuera de la escuela, teniendo en cuenta factores extraescolares que motivan el uso de la lectoescritura en la vida diaria (Torres, 2006).

## **Alfabetización temprana**

Antes de hablar de alfabetización temprana, persistía una teoría madurativa del desarrollo de la lectoescritura, donde se suponía que había un momento específico para comenzar la enseñanza de la misma y, hasta que los niños alcanzaran una cierta madurez, la exposición a la lectura y la escritura era considerada como innecesaria e incluso dañina (Roskos y Christie, 2009). Withe Patrick (1899), en “Should children under 10 learn to read and write?”, sostiene que debido a la mente del niño, su sistema muscular y nervioso y sus sentimientos, la lectura y la escritura son materias que no deben enseñarse en los primeros años escolares.

La “alfabetización temprana”, antes llamada “alfabetización emergente”, comienza a ser estudiada en la segunda mitad del siglo XX. El concepto de alfabetización temprana hace referencia a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia (Braslavsky, 2000), entendiendo que la alfabetización suele empezar antes de que el niño domine las habilidades técnicas que implican la lectura y la escritura (Brooks McLane y Dowley McNamee, 1990). Siguiendo a estos autores, la alfabetización comienza a ser comprendida como un proceso permanente y progresivo, en lugar de un resultado que se adquiere al iniciar la escolaridad formal.

A su vez, se plantea que la alfabetización constituye un proceso profundamente social, es decir, el desarrollo de esta comienza a realizarse en las relaciones de los niños con sus cuidadores inmediatos. Las experiencias de alfabetización temprana varían considerablemente, debido a que en cada comunidad y en cada familia la lectura y la escritura desempeñan distintas funciones (Brooks McLane y Dowley McNamee, 1990). Habrá niños que tengan acceso a una gran variedad de material, que observen a sus padres leer y escribir con frecuencia y que tengan instrucciones directas respecto a la lectura y escritura, mientras que otros que no (Roskos y Christie, 2009). Al pensar la alfabetización como un instrumento cultural, la familia y comunidad juegan un rol importante al transmitir al niño el significado y los distintos usos sociales de la misma. A su vez, esta va a permitir nuevas formas de expresión y comunicación (Arrúe, Stein y Rosemberg, 2012).

## **Perspectivas de la Alfabetización**

El concepto de alfabetización ha sido configurado por distintas teorías que actualmente se encuentran presentes en la formación docente. Las propuestas metodológicas para el aprendizaje de la lectoescritura varían según las distintas perspectivas (Manghi Haquin et al., 2016).

Estas autoras realizan un análisis del concepto de alfabetización desde diferentes disciplinas. A continuación, ampliaremos dos de las perspectivas teóricas más destacadas.

- **Perspectiva psicogenética.**

Ferreiro y Teberosky escriben en 1979 *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, donde se realizan aportes sobre la adquisición del sistema de lectura y escritura desde la perspectiva psicogenética. Las autoras utilizan la teoría de Piaget para interpretar los procesos de adquisición de la lectoescritura. Emplean su método de indagación y su concepción respecto a la construcción del conocimiento, donde el sujeto tiene un rol activo en la interacción con el objeto. Suponen que los niños construyen hipótesis respecto a qué son la lectura y la escritura según sus experiencias culturales. Por lo cual el aprendizaje del sistema de escritura es un proceso de descubrimiento, y no debe enseñarse de forma explícita.

Siguiendo a Ferreiro y Teberosky, se plantean diferentes etapas que los niños atraviesan para ir construyendo el sistema de escritura:

1. En un principio, los niños no pueden diferenciar la imagen y la escritura. Esto es posible de percibir cuando los niños interpretan que el contenido del texto se relaciona directamente con la imagen a su lado.
2. Luego, el niño comienza a diferenciar la escritura de la imagen. La presencia de la imagen del objeto no alcanza para anticipar el texto: es necesario que encuentren en el texto el *nombre* del objeto. Otros niños ya consideran toda una oración como un todo, como un mismo significado, y lo atribuyen al resto del texto.
3. Es recién en una tercera etapa que comienzan a considerar todas las propiedades gráficas del texto: teniendo en cuenta que la escritura representa los nombres de

los objetos dibujados y que presenta oraciones asociadas a la imagen. Por último, los niños podrán diferenciar “lo que está escrito” de lo que “puede leerse”.

Desde esta perspectiva, se considera que los niños inician el aprendizaje a partir del uso de la lectoescritura con propósitos reales, la interacción con adultos que leen y escriben, y las exploraciones que realiza cada niño con el material escrito (Braslavsky, 2000).

Se considera que son necesarias intervenciones que promuevan en el niño conflictos cognitivos que lo lleven a plantearse el dilema de la relación entre la palabra como un todo y las partes que la constituyen. Se precisará el apoyo de textos situados en diferentes contextos situacionales, reales, descubriendo las diversas convencionalidades y funciones del sistema de escritura (Guidali, s.f.).

Es de gran importancia que la escuela cree “ambientes alfabetizadores”, siendo estos los que presentan la cultura escrita al alcance de los niños, es decir, se crea en las salas de educación inicial escenarios que permiten que los niños interactúen de manera significativa con variados materiales que portan escrituras en el marco de situaciones con propósitos comunicativos y didácticos. Algunos de estos materiales son: cuadros con horarios, agendas semanales, calendarios, libros, fichas de libros, registros de préstamo, listas, un abecedario en un lugar visible y al alcance de los niños, nombres de los niños, carteles con acuerdos grupales, entre otros (Paione, 2014).

- **Perspectiva cognitiva.**

Se considera que hay dos vías para leer las palabras: una vía fonológica o indirecta, que consiste en la translación de las letras en sonidos; y una vía directa, donde se reconocen y recuperan de la memoria las formas visuales de las palabras impresas y su significado (Teberosky, 2003).

En el aprendizaje inicial de la lectoescritura interviene el procesamiento fonológico (Teberosky, 2003). Entendemos la conciencia fonológica como la habilidad

metalingüística que permite al niño procesar los componentes fonémicos del lenguaje oral, es decir, la posibilidad de atender a la estructura fonológica de las palabras (Bravo Valdivieso, 2002).

Las palabras del lenguaje humano están compuestas por sonidos o fonemas, y al aprender a hablarlas, los niños crean representaciones mentales de los sonidos de las mismas. El uso de estas representaciones les permite comunicarse (identificando una palabra por sus sonidos, diciéndola de forma cada vez más completa), y son base para tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos (Borzzone de Manrique et al., 2004).

La conciencia fonológica se desarrolla en distintos niveles de complejidad, se proponen cuatro: el nivel léxico, el nivel silábico (las habilidades para segmentar o manipular las sílabas que componen las palabras), el de las unidades intra silábicas (habilidad para segmentar la sílaba en sus componentes) y el fonémico (capacidad para darse cuenta de que las palabras en el lenguaje oral están formadas por unidades sonoras, llamadas fonemas) (Herrera y Defior, 2005).

Existen numerosas investigaciones que muestran la correlación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectoescritura (Bravo Valdivieso, Villalón y Orellana, 2006; Trías, Cuadro y Costa, 2009; Porta, 2012; Jiménez González y Ortiz González, 2000). Éstos últimos, realizaron un estudio longitudinal donde se demuestra que la conciencia fonológica en niños preescolares es un predictor eficiente para la adquisición de la lectura.

Una de las críticas que existen sobre la conciencia fonológica implica una noción de la escritura como codificación de la unidad oral, lo que conlleva a una idea de prerrequisitos, considerándola, finalmente, como una perspectiva lineal y reduccionista (Ferreiro, 2002).

Teniendo en cuenta esta perspectiva, la enseñanza de la lectoescritura debe ser abordada mediante un modo intencional y sistemático (Rodino, 2016).

Artículos académicos realizados por Hallie Yopp (1992) y un posterior trabajo realizado conjuntamente con Ruth Yopp (2000) y por la “International Reading Association” (IRA), se preguntan: ¿cómo es la instrucción de la conciencia fonológica en el aula?, ¿qué conlleva?, ¿cuánto tiempo precisa su estimulación?. Dichas autoras mencionan la importancia de emplear juegos orales para estimular la conciencia fonológica: canciones, poemas y acertijos con rimas, además de lectura en voz alta de libros, situaciones en las que sea posible manipular la estructura sonora del lenguaje, pueden ser apropiados. Manifiestan que, según esta perspectiva, es necesario tener en cuenta los niveles que componen a la conciencia fonológica, así como las operaciones que se pueden realizar con ella, a la hora de planificar actividades que la estimulen. Respecto a los niveles, es recomendable, por ejemplo, comenzar con actividades que habiliten a los niños trabajar con las rimas, luego, con las sílabas, los ataques, y por último los fonemas: de este modo, las actividades se irán complejizando, teniendo en cuenta que a los niños se les dificulta distinguir la estructura sonora de las palabras. Esto les permitirá luego percibir y controlar las unidades de sonido más fácilmente. Respecto a las operaciones, proponen también una complejización gradual de las actividades: empezar con distinguir qué palabras comienzan con el mismo sonido, luego aislar un sonido en particular, sustituirlos, mezclarlos, segmentar los sonidos que componen la palabra, y por último, intentar borrar algunos. Trabajar con las formas de emplear estas operaciones agilizará en los niños la habilidad para manipular los sonidos.

Siguiendo a Rodino (2016), por un lado es necesario abordar el desarrollo de la conciencia fonológica, pero también lo es enseñar a vincular el lenguaje oral con el código visual de las letras, es decir, con los grafemas. Los docentes deben ayudar a los niños a conocer las letras del alfabeto y sus sonidos, comenzando con el reconocimiento de la letra inicial de su nombre, para luego expandir la enseñanza a las letras restantes. Para ello, la autora propone que los alumnos de nivel inicial tengan acceso directo a letras dentro del aula en distintos formatos: abecedario completo, bloques, tarjetas, juegos de mesa, láminas, entre otras opciones.

## Antecedentes

Existen diversas investigaciones sobre las concepciones que poseen los docentes respecto al aprendizaje y la enseñanza de la lectoescritura (Pozo et al., 2006; Gonzalez, 2008; Ortiz et al., 2009) de las cuales se tomarán conceptos teóricos para la elaboración del presente trabajo.

**Gonzalez (2008)** realiza un trabajo descriptivo donde se propone reflexionar sobre las concepciones que poseen los docentes de nivel inicial y de primer grado sobre la alfabetización temprana. Para ello, utiliza una escala Likerts plasmando diversas situaciones relacionadas con la alfabetización, y para luego analizarlas valiéndose de las teorías implícitas planteadas por Pozo et al. (2006).

A su vez, **Ortiz et al. (2009)**, buscan describir las representaciones y prácticas de docentes de educación primaria con respecto a la lectoescritura, empleando el método de observaciones de clases, recolección de cuadernos de clase, lectura de planificaciones e instrumentos de evaluación. El objetivo de esta investigación es poder modificar la práctica docente a partir de la reflexión e introducir cambios en la dinámica escolar.

Otra de las investigaciones encontradas, relacionadas con esta temática, fue “Concepciones educativas de las educadoras de párvulos sobre la alfabetización inicial” (Gonzales, Uribe, Arriagada, 2010), investigación de tipo interpretativa, cualitativa, llevada a cabo en escuelas de Osorno, Chile. Su relevancia fue planteada presentando una importante relación entre las concepciones docentes (inculcadas a través de la formación docente), y la práctica docente. Las autoras detallaron haber encontrado tres tipos de concepciones: la función de la educación en la alfabetización inicial (planteando el objetivo de preparar a los niños para primero básico, y la consideración de el jardín de infantes como un sitio que debe ser de esparcimiento), la potencialidad de aprendizaje de los niños (transitando entre concepciones ambientalistas y maduracionistas), y las oportunidades objetivas que brindan los educadores para favorecer al aprendizaje de los niños.

Respecto a los resultados encontrados, las autoras plantearon comprender a las concepciones como el resultado de un proceso de interpretación en base a la experiencia docente y de una trama de significados en la cual coexiste un entrelazamiento de distintas concepciones, las cuales, a veces se manifiestan de manera contradictoria, y en otras de manera ambigua, desdibujando los límites entre unas y otras. Del mismo modo, se demostró que los posicionamientos más claros y resueltos, se encuentran en los extremos de las concepciones educativas, tal es el ejemplo de la teoría maduracionista, muy destacada entre las respuestas de las educadoras.

Otra investigación que resalta que la calidad en la formación docente (representada en las concepciones docentes), hace a la calidad en la práctica, es “Concepciones de la infancia, alfabetización inicial, y aprendizaje de los educadores y educadoras” (Guzmán y Guevara, 2010). A través de cuestionarios, entrevistas, filmaciones de clases, talleres, entre otras herramientas, las autoras expresan que los docentes pueden utilizar métodos indistintamente, o incluso métodos combinados, y que, sin embargo, estos no necesariamente tienen claridad en su lógica interna. Por otro lado, también han planteado que a la hora de enfrentar a los docentes con las preguntas “por qué” y “para qué” se desenvuelven de la forma en que lo hacen a la hora de enseñar, las respuestas de los mismos se ven muy enmarcadas por lo que ellos ven como resultados visibles de sus acciones. Y cuando dichos resultados no son los esperados, tienden a desplazar la responsabilidad al niño en sí (por ejemplo, a través de la teoría maduracionista), o a la familia del mismo.

También se han encontrado investigaciones con más énfasis en las concepciones relacionadas a perspectivas teóricas y posibles métodos de enseñanza de la alfabetización inicial, tal y como es “Concepciones y grado de aceptación del método actual” (Mennuto, 2020). La autora analiza las concepciones de 20 docentes de Primer Ciclo en Tapalqué, Buenos Aires, Argentina, explicando que la gran mayoría no se encuentra de acuerdo con el método genético (considerado método actual). Esto es debido a que consideran que existe un gran porcentaje de alumnos que aún no ha alcanzado un nivel de alfabetización esperable, y que por lo tanto, el empleo de diversos métodos de enseñanza, como por ejemplo, el método de conciencia fonológica, sería mucho más favorable para la variedad de aprendizaje que existe en los niños.

Por otro lado, también se ha encontrado un artículo llamado “Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar” (Rodino, 2016), en el cual la autora plantea la importancia del proceso de alfabetización en los primeros años de vida, así como también, en los posteriores. La investigadora se pregunta cuánto saben los docentes de Costa Rica respecto a la enseñanza de la alfabetización, alegando la importancia de su enseñanza formal, explícita y sistemática en la etapa escolar. Manifiesta que los estudios plantean que los docentes tienen en cuenta muchos mitos y errores sobre la alfabetización que, en realidad, son incomprendidos, verdades “a medias” que al absolutizar se convierten en falsedades, o, incluso, información desactualizada.

No se han podido encontrar investigaciones donde se indague específicamente sobre las concepciones de los futuros docentes respecto a la alfabetización temprana. En este trabajo se consideran de gran importancia las representaciones que construyen los docentes mientras están en proceso de formación y se espera poder incentivarlos a una participación activa en la reflexión y cuestionamiento sobre la futura práctica.

## **Metodología**

La presente investigación es de tipo descriptivo, ya que se busca especificar las propiedades y características de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno. Es decir, medir o recoger información sobre conceptos o variables (Hernández Sampieri 2014). En este caso, se busca especificar las concepciones que poseen los docentes en formación en relación a la alfabetización temprana.

Siguiendo la clasificación propuesta por Hernández Sampieri, se trata de un estudio no experimental. Al administrar el cuestionario, se observarán los fenómenos tal como se dan en su contexto natural. Se realizará una investigación del tipo prospectiva de campo, es decir, que permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social o estudiar una situación para diagnosticar necesidades. El presente trabajo se realiza en el sitio donde se encuentra el objeto de estudio.

A su vez, el enfoque utilizado es cuantitativo, ya que se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

El estudio realizado incorporó tres fases. En primer lugar se diseñó el instrumento a utilizar. En base al marco teórico se elaboraron indicadores e ítems. La fase 2 consistió en un estudio piloto que permitió realizar ajustes. En la fase 2 se administró el cuestionario a la muestra seleccionada y se analizaron los resultados obtenidos.

La tesina incorpora tres estudios. En el primer estudio se diseñó el instrumento a utilizar para evaluar la concepción que poseen los docentes en formación de nivel inicial sobre la alfabetización temprana. El segundo estudio corresponde al Estudio Piloto y en el tercero se desarrolla el estudio principal.

### **Estudio 1: Diseño del instrumento**

El instrumento diseñado es un cuestionario de escala Likert para evaluar la concepción sobre alfabetización temprana de los docentes de nivel inicial en formación. Dicho instrumento consta de una primera parte, en la cual se explican las instrucciones y se recolectan datos en relación al año de cursada, la localidad del profesorado, y si se trata de una institución pública o privada.

En segundo lugar, se presentan dieciséis ítems totales con cinco posibilidades de selección para la respuesta: Muy de acuerdo, De acuerdo, Parcialmente de acuerdo, Poco de acuerdo, Totalmente en desacuerdo. Los ítems se encuentran relacionados con la concepción sobre la alfabetización temprana.

Para la construcción del instrumento, se partió de los principales conceptos teóricos desarrollados previamente en el marco de la presente investigación. A continuación, se presenta una descripción y articulación teórica de cada uno de los indicadores de la variable utilizada. Estos son: “concepción sobre la conciencia fonológica”, “concepción del objetivo de lectura de cuentos en nivel inicial”, “concepción del rol del nivel inicial en la alfabetización”, “concepción sobre la incidencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje de la lectoescritura”, “concepción respecto a cómo se enseña la lectoescritura”, “concepción respecto a la incidencia de las experiencias en el hogar para el aprendizaje de la lectoescritura” y “concepción respecto al momento de enseñanza del sistema escrito”.

#### **a. Concepción sobre la conciencia fonológica y las correspondencias.**

Este indicador está conformado por dos ítems del cuestionario: “es importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial” y “en el jardín, jugar con los sonidos de las palabras se relaciona con el aprendizaje de la lecto-escritura”.

Estos ítems buscan identificar cuál es la concepción que tienen los participantes respecto a la promover el desarrollo de la conciencia fonológica y a enseñar las correspondencia en nivel inicial. Se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica, donde diversos autores abordados en el marco teórico del presente trabajo, plantean al desarrollo de la conciencia fonológica como uno de los cimientos para el aprendizaje de la lectoescritura. Valdivieso (2002), plantea tres posibles relaciones entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura: como un desarrollo previo y predictivo donde la conciencia fonológica determina un umbral para iniciar la decodificación y el aprendizaje; como una relación causal, donde el desarrollo fonológico previo determina el aprendizaje posterior de la lectoescritura y como un proceso interactivo y recíproco con el proceso de aprendizaje. A su vez, este autor realiza una revisión de distintas investigaciones y afirma que el impacto de la instrucción fonológica durante el nivel inicial cumpliría un papel importante en el aprendizaje de la lectoescritura.

Siguiendo estos aportes, es interesante reflexionar sobre la concepción que tienen los participantes respecto a la enseñanza de los sonidos de las palabras en nivel inicial y su relación con la lecto-escritura.

#### **b. Concepción del objetivo de lectura de cuentos en nivel inicial.**

Este indicador se conforma por los ítems “la lectura de cuentos en nivel inicial tiene como objetivo enseñar la comprensión lectora” y “en el nivel inicial, la lectura de cuentos tiene como objetivo el placer.”

Al realizar esta pregunta en el cuestionario se busca indagar respecto a las concepciones que tienen nuestros participantes del objetivo, el “para qué”, de la lectura de cuentos en el nivel inicial.

Para la construcción de este indicador se utilizó, además de los autores previamente desarrollados, un documento del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires titulado “La lectura en el nivel inicial: reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer” (Bello y Holzwarth, 2008). En este se plantea que la enseñanza de la lectura en nivel inicial comienza desde que el niño toma contacto con textos escritos aunque todavía no lea convencionalmente. Leer implica poder relacionar el contenido del texto con todo lo que el lector sabe del mundo, aportando sus conocimientos previos. La lectura no supone una acción pasiva sino un lector activo capaz de construir significados. Siguiendo con los aportes del documento anteriormente mencionado, leer implica comprender, pero la comprensión es relativa, ya que no existe una forma única de poder interpretar un texto. Los conocimientos previos, el contexto y características del texto intervienen en esta interacción. A su vez, se plantea que la lectura tiene distintos propósitos y uno de ellos es el placer, las personas leen para entretenerse.

Resulta valioso, presentar y analizar la concepción que tienen los futuros docentes sobre el objetivo de la lectura de cuentos en el nivel inicial, y si este se relaciona con la comprensión lectora y el placer.

### **c. Concepción del rol del nivel inicial en la alfabetización.**

Los ítems desarrollados en este indicador, se relacionan estrechamente con los anteriores. Estos son: “Es necesario cursar nivel inicial para aprender el sistema de escritura” y “el papel del docente de nivel inicial es muy importante en la enseñanza de la lectoescritura”.

El concepto de alfabetización temprana hace referencia a la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia (Braslavsky, 2000). Tal como se desarrolla en el marco teórico del presente trabajo, es un proceso continuo donde las experiencias de alfabetización temprana que poseen los niños son muy diversas. El documento “La lectura en el nivel inicial: reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer” (Bello y Holzwarth, 2008), expone que los docentes tienen el propósito didáctico de promover la interacción de los niños con los textos para iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura. Se expone al rol del maestro como mediador entre los niños y textos. A su vez, son diversos los autores que proponen a la escuela como un ambiente donde la

cultura escrita se encuentre al alcance de los niños (Paione, 2014) y como una oportunidad para comenzar el desarrollo de la conciencia fonológica mediante juegos, canciones y rimas (Rodino, 2016).

Se considera importante indagar sobre las concepciones que tienen los docentes en formación respecto al rol del nivel inicial y del docente en la enseñanza de la lectoescritura.

#### **d. Concepción sobre la incidencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje de la lectoescritura.**

Este indicador es abordado en el cuestionario mediante los siguiente ítems: “los niños del sector socioeconómico medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector socioeconómico bajo” y “los niños del sector socioeconómico medio tienen mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura”.

Para seleccionar este indicador, se realizó una revisión de las investigaciones en nuestro país respecto a las variables socioeconómicas y el desarrollo de la alfabetización. Son diversos los estudios que sugieren una estrecha relación entre el contexto de pobreza y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Ferroni, Mena y Diuk (2018) realizan una investigación donde concluyen una relación entre las variables “bajo nivel de alfabetización” y “bajo nivel socioeconómico”. En dicho estudio se manifiesta que las dificultades en la alfabetización se relacionan con la oportunidad de acceso a distintos servicios, como puede ser libros de textos, y con hogares con mejores condiciones.

Siguiendo estos aportes, se cuestiona la concepción que poseen los docentes en formación respecto a los niños provenientes de distintos sectores socioeconómicos. El primer ítem hace referencia a la relación entre el sector socioeconómico y la preparación que poseen los niños para ingresar al colegio. El segundo ítem, se relaciona con la interacción entre el nivel socio-económico y la capacidad de los niños.

#### **e. Concepción respecto a cómo se enseña la lectoescritura.**

Los ítems creados a partir de este indicador, son: “para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo”, “para dominar el sistema de escritura es preciso su enseñanza explícita y sistemática”, “para la enseñanza del sistema de escritura alcanza con generar ambientes alfabetizadores”.

Se trata de tres afirmaciones que ponen en juego a dos perspectivas teóricas relacionadas con la enseñanza del sistema escrito: la de la psicogénesis y la cognitiva. A lo largo de los últimos años, varios trabajos han presentado evidencia de que la enseñanza de forma explícita y sistemática de la conciencia fonológica, ha mejorado el aprendizaje de la escritura en los niños, al menos en los niveles básicos, tal y como lo presenta el trabajo realizado por Gonzales, Cuetos, Vilar, y Uceira (2014).

Por otro lado, desde la perspectiva psicogenética, se encuentra la consideración del conflicto cognitivo como situación propicia para el aprendizaje de la escritura, cuestionando, por ejemplo, la relación entre una palabra como un todo y las partes que la constituyen. La misma perspectiva plantea la inclusión necesaria de ambientes alfabetizadores en los jardines para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura, conformando en la sala de jardín un escenario que presente la cultura escrita al alcance de los niños, fomentando situaciones de interacción con ella (Paione, 2014).

De esta forma, se ha ideado presentar ítems relacionados con estrategias y contenidos correspondientes a estos dos tipos de perspectivas, pudiendo observar, de esta forma, qué concepción poseen los estudiantes de nivel inicial respecto a las mismas.

**f. Concepción respecto a la incidencia de las experiencias en el hogar para el aprendizaje de la lectoescritura.**

A partir de este indicador, se han desarrollado los ítems: “el conocimiento que tienen los niños respecto al sistema de escritura está relacionado con la experiencia en el hogar” y “hay relación entre la cantidad de libros en el hogar y el aprendizaje del sistema de escritura”.

Autores como Hernández Santana, Alemán Falcón y López Torrijo (2017) mencionan que el papel de la familia es fundamental respecto al aprendizaje de la lectura en los niños, ya que se trata del primer núcleo social que puede llegar a propiciar las situaciones necesarias para que estos últimos comiencen a hacerse una idea de qué se trata la lectura, y qué son los libros. Tal y como menciona Beatriz Diuk en su artículo “El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura” (2012), las mismas experiencias del lenguaje oral incluidas en la vida cotidiana dentro de los hogares de los niños, como por ejemplo, el empleo de rimas (en canciones, etc.), el relato de historias, conversaciones, lecturas dialógicas, la oportunidad de intentar escribir las primeras palabras (y dibujos) sobre una hoja, y el contacto con situaciones placenteras relacionadas con la lectura de libros, entre otros, favorecen a su alfabetización.

Es así como, por ello, los libros en casa constituyen una parte importante en este tipo de interacciones: libros- juguetes, libros con ilustraciones, y/o libros narrativos, que pueden llegar a propiciar momentos de lectura monológica (el adulto lee, y el niño escucha), o también de lectura compartida. Según Hernández Santana, Alemán Falcón y López Torrijo (2017), la exposición al lenguaje oral, la posesión de cuentos y libros, la frecuencia de la lectura compartida, la frecuencia con la que el niño mira libros solo, los hábitos de lectura, el placer obtenido por los niños con estas actividades, etc, son factores que optimizan la calidad de la alfabetización en casa.

De esta forma, se considera importante tener en cuenta qué noción poseen los estudiantes de nivel inicial sobre estas dos afirmaciones, percibiendo de esta forma cómo consideran los conocimientos que los niños traen de sus hogares una vez comienzan la escolaridad, y cómo valoran el rol que imparte la familia respecto a la alfabetización temprana en los niños.

#### **g. Concepción respecto al momento de enseñanza del sistema escrito.**

A partir de este indicador, se desarrollaron los ítems: “el proceso de aprendizaje de la lectoescritura comienza en primer grado”, “es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura”, y “las letras se deben enseñar en nivel inicial”.

Determinar el momento idóneo para comenzar a enseñar la lectoescritura ha sido atravesado por diferentes concepciones. Una de ellas es la idea de que dicho aprendizaje comienza en primer grado, o una vez se encuentra establecida cierta “madurez” (considerando que sólo alcanzada cierta edad, el desarrollo físico y neurológico del niño ya lo habilitan a alfabetizarse). Estas ideas son consideradas erróneas por varios autores, ya que, en realidad, la alfabetización es un proceso, y comienza desde temprana edad, incluso antes de comenzar la escolaridad (Diuk, 2012).

Con respecto a la enseñanza de las letras, Zamero (2010) plantea que su introducción adelantada en Nivel Inicial, es una pérdida de tiempo que debería estar destinado al trabajo de lectura de textos literarios y de palabras, exploración de los nombres de los niños, de personajes, comparación de palabras y otras tareas de escritura. Esta práctica surge a raíz de varias concepciones erróneas según la autora, siendo una de ellas la idea de que “si los niños aprenden las letras, aprenderán a leer”.

Es así que se considera pertinente saber qué concepciones poseen los estudiantes de nivel inicial sobre estas afirmaciones, ya que las mismas ponen en juego si de alguna forma consideran a la alfabetización como un proceso que no posee una edad establecida para su inicio.

El instrumento diseñado para el estudio piloto así como la versión revisada utilizada en el estudio principal se presentan en los Anexos 1 y 2.

Debido a la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio en la Provincia de Buenos Aires, los datos fueron recolectados de forma virtual e individual mediante la herramienta de Formulario de Google Docs. Al tratarse de un cuestionario anónimo, individual y con cinco opciones de respuesta que no requieren la participación activa del entrevistador, se pudo realizar la toma de datos de forma virtual. Se configuró la plataforma para que todas las preguntas fueran respondidas de forma obligatoria, y que solo se pudiera seleccionar una opción por respuesta. Se estimó un tiempo de duración de 15 minutos.

## **Estudio 2: Estudio Piloto**

### **Participantes**

Siguiendo a Artino et al. (2014), que plantean que para la construcción de un cuestionario es necesario llevar a cabo una prueba piloto sobre una muestra de entre 15 a 30 sujetos, se incorporaron al estudio 17 estudiantes de un profesorado del Partido de General San Martín. Todos los estudiantes pertenecían al último año del profesorado y estaban próximos a egresar.

La participación en el estudio fue voluntaria. Se hizo conocer a los participantes el propósito de la investigación y se les proveyó de toda la información necesaria. Se les brindó asimismo un contacto para comunicarse en cualquier momento en caso de que se presenten dudas en relación al procedimiento.

Se presentó a los participantes un consentimiento informado. Los participantes declararon haber comprendido en qué consistía la realización del cuestionario, sus riesgos y aceptar ser participante de forma voluntaria sabiendo que la encuesta podía finalizar en cualquier momento y la misma no generaba ningún costo o beneficio económico. A su vez, se les informó que los datos obtenidos en dicho estudio son de carácter anónimo, y los datos personales no serán divulgados públicamente, de acuerdo a lo que establece la Ley de Protección de datos personales (Ley Habeas Data N°25.326, 2000). En el Anexo 3 se adjunta una copia del consentimiento informado.

### **Instrumento**

La versión del instrumento diseñado en la fase 1 que se utilizó en el estudio piloto presentaba, además de los ítems elaborados y la escala Likert, una última sección denominada preguntas y comentarios. En dicha sección, se repetían las preguntas de la escala, y se presentaba junto a ellas un espacio en blanco para que los estudiantes pudieran realizar comentarios respecto a aquellas preguntas que les habían planteado alguna dificultad o desafío para su comprensión.

### **Procedimiento**

La administración del cuestionario se llevó a cabo de forma presencial y grupal, es decir, los 17 sujetos se encontraban respondiendo cada uno un cuestionario pero compartiendo un mismo espacio físico.

### **Resultados obtenidos**

Se realizó un análisis de los resultados obtenidos en la administración piloto del instrumento para prevenir futuros inconvenientes a las hora de analizar los resultados extraídos con el instrumento definitivo.

En primer lugar, se asignó un número a cada uno de los cuestionarios. En segundo lugar, se utilizó un programa no específico para crear una tabla de doble entrada y cargar las respuestas de cada estudiante en cada uno de los ítems. Para facilitar el análisis se le asignó un puntaje a cada uno de los valores de la escala Likert siendo 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = Poco de acuerdo, 3 = Parcialmente de acuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Muy de acuerdo.

Esta forma de sistematización permitió calcular el porcentaje de grado de acuerdo del total de los participantes respecto al puntaje máximo por ítem. En la tabla 1, se observan los resultados obtenidos, donde el ítem 5 “para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo” tuvo el mayor grado de acuerdo y el ítem 11 “los niños del sector socioeconómico medio tienen mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura” el menor grado de acuerdo.

<b>Ítems</b>	<b>Porcentaje de acuerdo respecto al valor máximo</b>
Ítem 5: Para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo. (Conflicto cognitivo)	89%

Ítem 8: En el jardín, jugar con los sonidos de las palabras se relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura. (Jugar con sonidos)	87%
Ítem 14: Es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. (Madurez)	87%
Ítem 1: Es importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial. (Enseñar sonidos)	81%
Ítem 16: Las letras se deben enseñar en nivel inicial. (Enseñar letras)	74%
Ítem 12: Para dominar el sistema de escritura es necesario su enseñanza explícita y sistemática. (Enseñanza explícita)	69%
Ítem 2: La lectura de cuentos en nivel inicial tiene como objetivo enseñar la comprensión lectora. (Cuentos y comprensión)	67%
Ítem 4: Los niños del sector socio económico medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector socio económico bajo. (Socioeconómico y preparación)	66%
Ítem 13: El conocimiento que tienen los niños respecto al sistema de escritura está relacionado con la experiencia en el hogar. (Conocimiento y hogar)	66%
Ítem 9: En el nivel inicial, la lectura de cuentos tiene como objetivo el placer. (Cuentos y placer)	61%

Ítem 3: Es necesario cursar nivel inicial para aprender el sistema de escritura. (Nivel Inicial)	60%
Ítem 6: Hay relación entre la cantidad de libros en el hogar y el aprendizaje del sistema de escritura. (Libros en el Hogar)	59%
Ítem 15: Para la enseñanza del sistema de escritura alcanza con generar ambientes alfabetizadores. (Ambiente alfabetizador)	52%
Ítem 10: El papel del docente de nivel inicial es muy importante en la enseñanza de la lectoescritura. (Rol docente)	38%
Ítem 7: El proceso de aprendizaje de la lectoescritura comienza en primer grado. (Primer grado)	31%
Ítem 11: Los niños del sector socioeconómico medio tienen mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura. (Socioeconómico y capacidad)	27%

*Tabla 1: Porcentaje del puntaje máximo obtenido en cada uno de los ítems de la prueba piloto.*

El gráfico 1 sintetiza los resultados obtenidos en la prueba piloto. Cada barra corresponde al grado de acuerdo del total de los estudiantes con respecto al valor máximo de cada ítem.

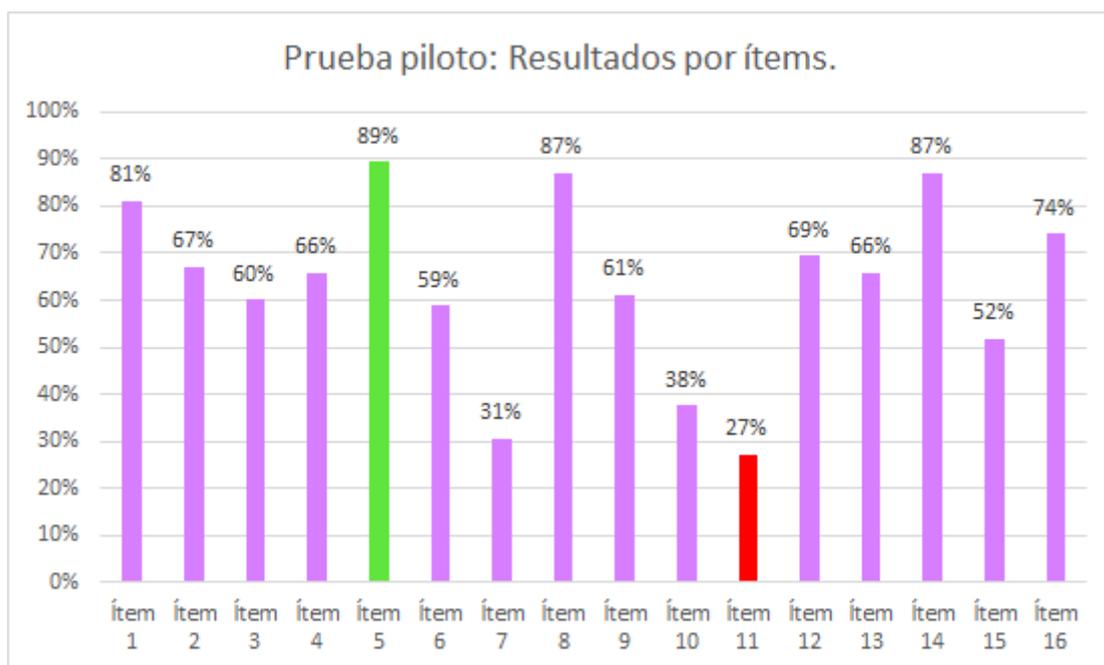


Gráfico 1: Resultados por ítem de la prueba piloto.

Luego se agruparon los ítems por indicadores. En la tabla 2 se sintetizan los resultados obtenidos.

Indicador	Ítems que los componen
Indicador 1: Adquisición del sistema de escritura según psicología cognitiva (Cognitiva)	Ítem 1: Es importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial. (81%)
	Ítem 8: En el jardín, jugar con los sonidos de las palabras se relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura. (87%)
Indicador 2: Objetivo de lectura de cuentos en nivel inicial. (Cuentos)	Ítem 2: La lectura de cuentos en nivel inicial tiene como objetivo enseñar la comprensión lectora. (67%)

	Ítem 9: En el nivel inicial, la lectura de cuentos tiene como objetivo el placer. (61%)
Indicador 3: Rol del nivel inicial en la alfabetización (Inicial)	Ítem 3: Es necesario cursar nivel inicial para aprender el sistema de escritura. (60%)
	Ítem 10: El papel del docente de nivel inicial es muy importante en la enseñanza de la lectoescritura. (38%)
Indicador 4: Incidencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje de la lectoescritura. (Socioeconómico)	Ítem 4: Los niños del sector socio económico medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector socio económico bajo. (66%)
	Ítem 11: Los niños del sector socioeconómico medio tienen mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura. (27%)
Indicador 5: Cómo se enseña la lectoescritura. (Enseñar)	Ítem 5: Para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo. (89%)
	Ítem 12: Para dominar el sistema de escritura es necesario su enseñanza explícita y sistemática. (69%)
	Ítem 15: Para la enseñanza del sistema de escritura alcanza con generar ambientes alfabetizadores. (52%)

Indicador 6: Incidencia de las experiencias en el hogar para el aprendizaje de la lectoescritura. (Hogar)	Ítem 6: Hay relación entre la cantidad de libros en el hogar y el aprendizaje del sistema de escritura. (59%)
	Ítem 13: El conocimiento que tienen los niños respecto al sistema de escritura está relacionado con la experiencia en el hogar. (66%)
Indicador 7: Al momento de enseñanza del sistema escrito. (Momento)	Ítem 7: El proceso de aprendizaje de la lectoescritura comienza en primer grado. (31%)
	Ítem 14: Es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. (87%)
	Ítem 16: Las letras se deben enseñar en nivel inicial. (74%)

*Tabla 2: Puntaje obtenido por cada uno de los ítems que componen los indicadores en la prueba piloto.*

### **Cambios realizados**

Luego de realizar el análisis de los resultados, se procedió a leer cada una de las respuestas y sugerencias realizadas en la tercera sección del instrumento “Preguntas y comentarios”. Se realizaron correcciones de redacción de algunos Ítems. Se modificó la pregunta cuatro: “Los niños del sector medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector bajo”, debido a que algunos sujetos manifestaron no comprender los términos “sector medio” y “sector bajo”. En relación a esto, se decidió aclarar que la referencia es al sector socioeconómico. A su vez, se modificó el ítem catorce “Es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje” ya que un sujeto realizó el comentario de que no se entendía si la pregunta hacía referencia al aprendizaje en general o el aprendizaje de la lectoescritura.

En segundo lugar, pese a que se expresaron las instrucciones de forma oral y escrita, se descubrió un cuestionario donde había una respuesta sin contestar, y otro

donde se habían marcado dos opciones en una misma pregunta. Con respecto a la primera situación, el sujeto no realizó ningún comentario en la tercera parte, con lo cual se deduce que no se trató de una dificultad en la comprensión de la pregunta. La toma online de la escala permite poder controlar estas dos situaciones, debido a que no es posible enviar el formulario si no están todas las preguntas respondidas y solo permite indicar una única respuesta por ítem.

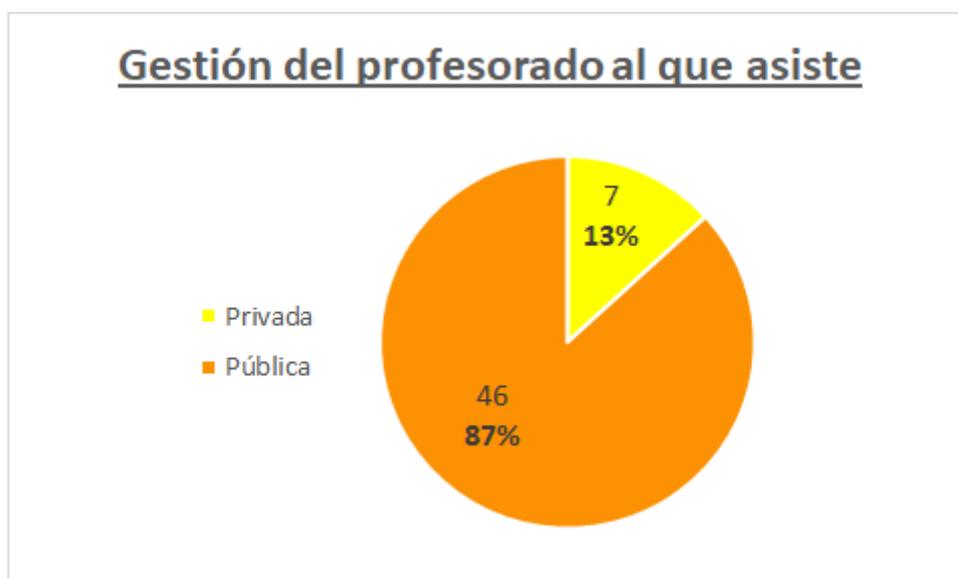
Por último, mientras se realizó el proceso de sistematización de los datos obtenidos, se decidió agregar al instrumento final tres nuevas preguntas: “localidad del profesorado al que asiste”, “tipo de profesorado” y “tipo de Institución en la que estudia” para poder realizar un filtro con respecto a los criterios de exclusión de la muestra.

**Estudio 3: *Concepciones respecto a la alfabetización temprana de los estudiantes en formación docente de Nivel Inicial de tercer y cuarto año de los profesorados del Partido de General San Martín de la Provincia de Buenos Aires.***

**Participantes**

La muestra estuvo integrada por 53 estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial que se encontraban cursando materias de tercer o cuarto año en septiembre del 2020. Se obtuvieron datos generales de las personas encuestadas. En primer lugar, se les preguntó por el tipo de profesorado que realizaban y la localidad del mismo, para poder realizar un filtro de los encuestados que no cumplieran con los criterios de inclusión de la presente investigación.

En segundo lugar, se indagó sobre el tipo de gestión de los profesorados a los que asistían los participantes. El 87% de los participantes (46 de los 53 sujetos totales) asistía a una institución pública, mientras que el 13% (7 de los 53 sujetos) estudiaban en un profesorado de gestión privada.



*Gráfico 2: Tipo de gestión del profesorado al que asistían los encuestados.*

Por último, se consultó sobre el año que se encontraban cursando los estudiantes del profesorado en el momento de realizar la encuesta. El 49% de los sujetos

encuestados (26 sobre un total de 53) se encontraba cursando tercer año del profesorado, mientras que el 51% (27 de 53) se encontraba cursando el último año.

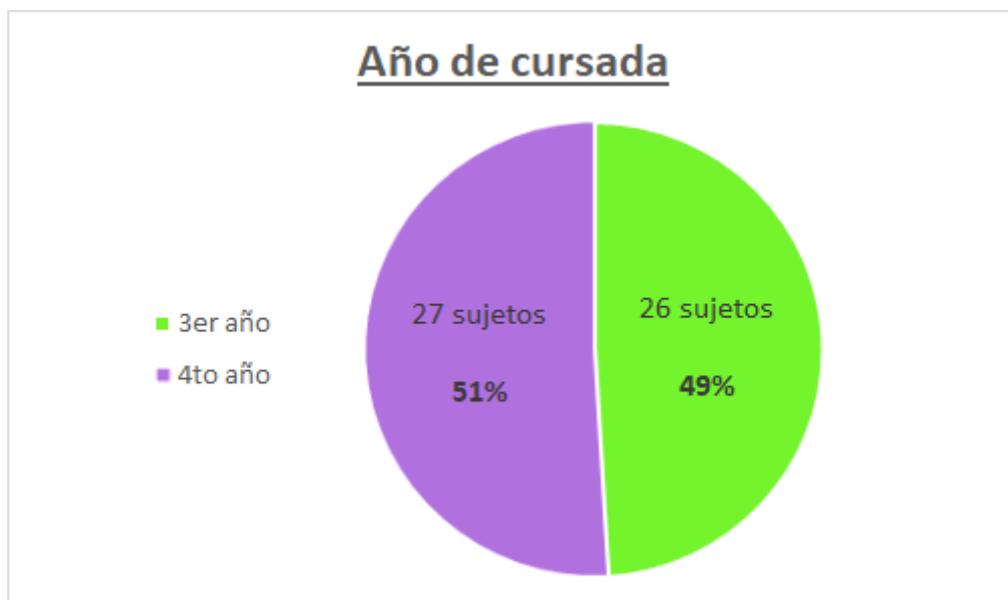


Gráfico 3: Año de cursada de los encuestados.

### Instrumento

Se utilizó la versión revisada del instrumento, producto del análisis realizado en el estudio piloto.

Debido a la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio en la Provincia de Buenos Aires al momento de administración del cuestionario, resultó necesario prever la recolección de los datos de manera virtual. En consecuencia, se realizó una versión del instrumento en formato Formulario de Google Docs al cual se puede acceder mediante el siguiente link: <https://docs.google.com/forms/d/1MROp-BxVxWpIqa7NpD74RwN-mLLFyeonU-PTYir-KOg/edit>

Se configuró el formulario para que todas las preguntas requirieran de una respuesta obligatoria y que solo se pudiera seleccionar una opción. De esta forma, se evitó que queden preguntas vacías o con más de una respuesta por ítem.

Se estimó un tiempo de duración de 15 minutos para completar el formulario.

## Procedimiento

Para contactar a los participantes, primero se indagó respecto a los Institutos de Formación Docente existentes en el Partido de General San Martín. Luego, se estableció contacto con los centros de estudiantes, para que pudieran participar en la difusión del cuestionario. Por último, se ingresó a grupos de alumnos en las redes sociales de dichas instituciones y se invitó a los estudiantes de los últimos dos años a participar.

Se realizó un seguimiento diario de la cantidad de respuestas obtenidas; una vez que no se registraron nuevos participantes, se cerró la encuesta.

Al finalizar el trabajo de campo, se creó una hoja de cálculo enumerando a cada participante y sus respuestas. Para evaluar la fiabilidad del instrumento se calculó el  $\alpha$  cronbach, que fue de .798.

## Resultados obtenidos

En la tabla 3, se presenta el número de respuestas obtenidas para cada nivel de acuerdo con cada ítem.

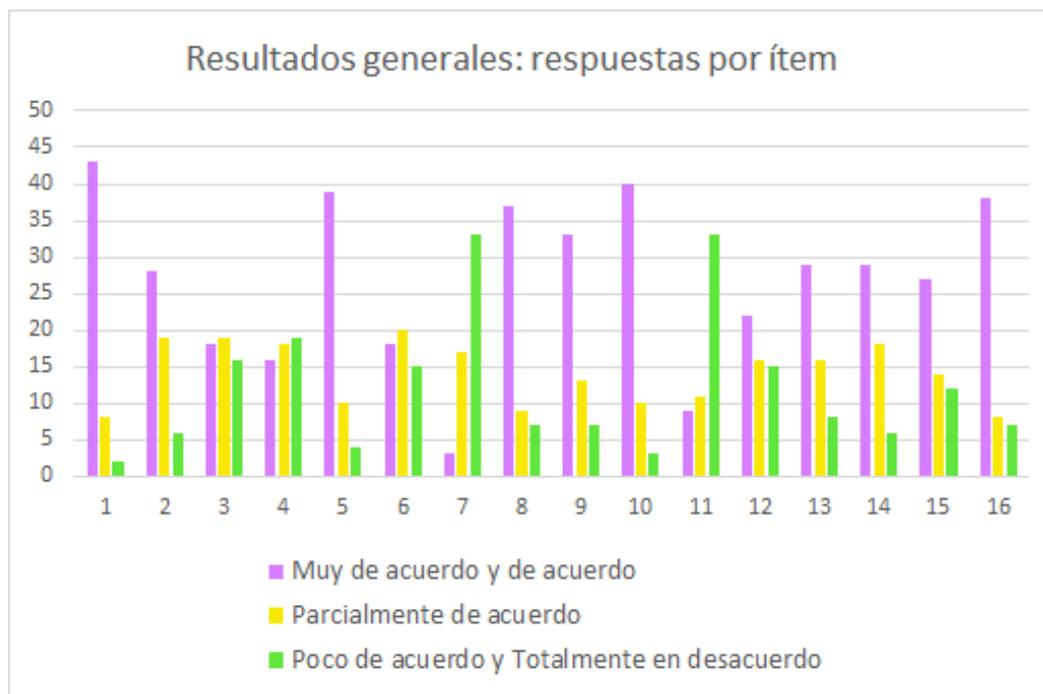
	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Parcialmente de acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Ítem 1 (Enseñar sonidos)	22	21	8	2	0
Ítem 2 (Cuentos y comprensión)	13	15	19	4	2
Ítem 3 (Nivel Inicial)	11	7	19	7	9

Ítem 4 (Socioeconómico y preparación)	4	12	18	12	7
Ítem 5 (Conflicto Cognitivo)	16	23	10	2	2
Ítem 6 (Libros en el Hogar)	7	11	20	8	7
Ítem 7 (Primer grado)	2	1	17	7	26
Ítem 8 (Jugar con sonidos)	21	16	9	5	2
Ítem 9 (Cuentos y placer)	21	12	13	5	2
Ítem 10 (Rol docente)	32	8	10	2	1
Ítem 11 (Socioeconómico y capacidad)	4	5	11	9	24
Ítem 12 (Enseñanza explícita)	8	14	16	10	5
Ítem 13 (Conocimiento y hogar)	13	16	16	5	3
Ítem 14 (Madurez)	15	14	18	1	5
Ítem 15 (Ambiente alfabetizador)	10	17	14	9	3

Ítem 16 (Enseñar letras)	21	17	8	7	0
--------------------------	----	----	---	---	---

*Tabla 3: resultados generales*

En el siguiente gráfico de barras, se observa en el eje horizontal cada uno de los ítems, con barras, que indican el grado de acuerdo. Para facilitar la lectura, se realizó una agrupación de las opciones, representando el color violeta la opción “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”, el color amarillo “Parcialmente de acuerdo” y el color verde “Poco de acuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”. En el eje vertical de la tabla se observa la cantidad de participantes que seleccionaron cada opción, habiendo un total de 53 estudiantes por ítem.



*Gráfico 4: resultados generales, cantidad de respuestas por ítem.*

En segundo lugar, se estimó el porcentaje de acuerdo que alcanza cada ítem con respecto al puntaje máximo posible. Se estableció una valoración a cada una de las respuestas siendo Muy de acuerdo = 5, De acuerdo = 4, Parcialmente de acuerdo = 3, Poco de acuerdo = 2 y Totalmente en desacuerdo = 1, obteniendo un máximo posible de 265 puntos por ítem. Luego se calculó el grado de acuerdo alcanzado en cada

afirmación, determinando el porcentaje correspondiente en función de la cantidad de respuestas brindadas (ver tabla 4).

Ítems	Porcentaje de acuerdo con respecto al máximo puntaje posible
Ítem 10. (ROL DOCENTE) El papel del docente de nivel inicial es muy importante en la enseñanza de la lectoescritura.	85,70%
Ítem 1 (ENSEÑAR SONIDOS) Es importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial.	83,80%
Ítem 16. (ENSEÑAR LETRAS) Las letras se deben enseñar en nivel inicial.	79,60%
Ítem 5. (CONFLICTO COGNITIVO) Para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo.	78,50%
Ítem 8. (JUGAR CON SONIDOS) En el jardín, jugar con los sonidos de las palabras se relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura.	78,50%
Ítem 9. (CUENTOS Y PLACER) En el nivel inicial, la lectura de cuentos tiene como objetivo el placer.	77,00%

Ítem 2. (CUENTOS Y COMPRENSIÓN) La lectura de cuentos en nivel inicial tiene como objetivo enseñar la comprensión lectora.	72,50%
Ítem 14. (MADUREZ) Es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.	72,50%
Ítem 13. (CONOCIMIENTO Y HOGAR) El conocimiento que tienen los niños respecto al sistema de escritura está relacionado con la experiencia en el hogar.	71,70%
Ítem 15. (AMBIENTE ALFABETIZADOR) Para la enseñanza del sistema de escritura alcanza con generar ambientes alfabetizadores.	68,30%
Ítem 12. (ENSEÑANZA EXPLÍCITA) Para dominar el sistema de escritura es necesario su enseñanza explícita y sistemática.	63,80%
Ítem 3. (NIVEL INICIAL) Es necesario cursar nivel inicial para aprender el sistema de escritura.	61,50%
Ítem 6. (LIBROS Y HOGAR) Hay relación entre la cantidad de libros en el hogar y el aprendizaje del sistema de escritura.	61,10%
Ítem 4. (SOCIOECONÓMICO Y PREPARACIÓN) Los niños del sector socioeconómico medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector socio económico bajo.	57,70%

Ítem 11. (SOCIOECONÓMICO Y CAPACIDAD) Los niños del sector socioeconómico medio tienen mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura.	43,40%
Ítem 7. (PRIMER GRADO) El proceso de aprendizaje de la lectoescritura comienza en primer grado.	39,60%

Tabla 4: grado de acuerdo de los estudiantes con cada ítem.

En el siguiente gráfico, se presenta el grado de acuerdo que alcanza cada ítem con respecto al puntaje máximo posible. (ver gráfico 5)

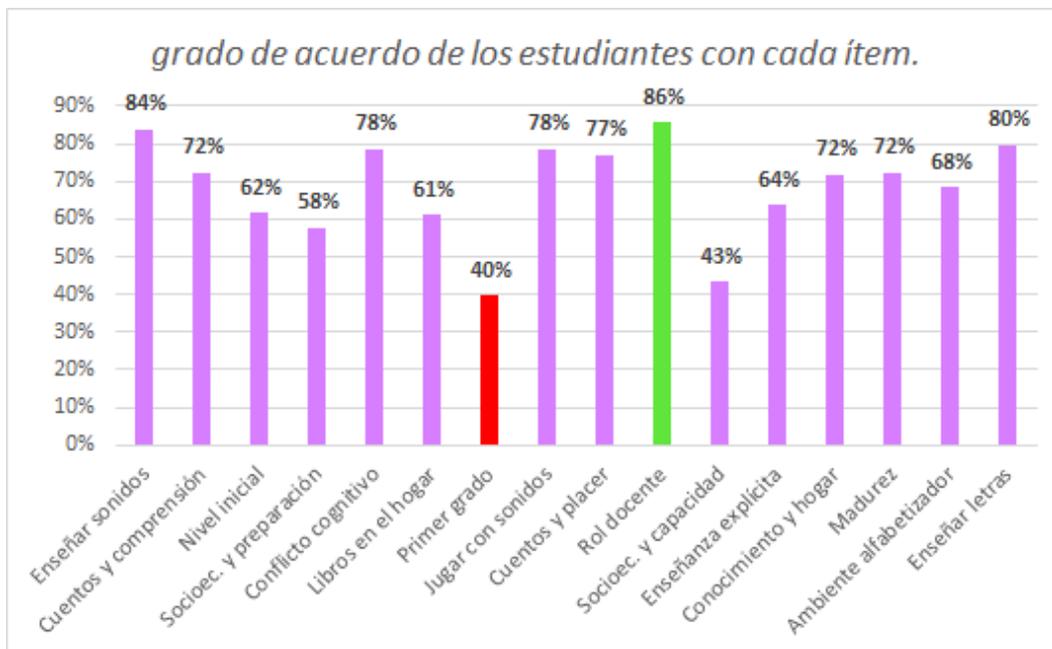


Gráfico 5: grado de acuerdo de los estudiantes con cada ítem.

En tercer lugar, se presentan **los resultados agrupados por indicadores** (ver **tabla 5**)

Indicador	Ítems que los componen
-----------	------------------------

Indicador 1: Adquisición del sistema de escritura según psicología cognitiva (Cognitiva)	Ítem 1: Es importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial. (Enseñar sonidos) (83,8%)
	Ítem 8: En el jardín, jugar con los sonidos de las palabras se relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura. (Jugar con sonidos) (78,5%)
Indicador 2: Objetivo de lectura de cuentos en nivel inicial. (Cuentos)	Ítem 2: La lectura de cuentos en nivel inicial tiene como objetivo enseñar la comprensión lectora. (Cuentos y comprensión) (72,5%)
	Ítem 9: En el nivel inicial, la lectura de cuentos tiene como objetivo el placer. (Cuentos y placer) (77%)
Indicador 3: Rol del nivel inicial en la alfabetización (Inicial)	Ítem 3: Es necesario cursar nivel inicial para aprender el sistema de escritura. (Nivel Inicial) (61,5%)
	Ítem 10: El papel del docente de nivel inicial es muy importante en la enseñanza de la lectoescritura. (Rol docente) (85,7%)
Indicador 4: Incidencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje de la lectoescritura. (Socioeconómico)	Ítem 4: Los niños del sector socio económico medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector socio económico bajo. (Socioeconómico y preparación) (57,7%)
	Ítem 11: Los niños del sector socioeconómico medio tienen mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura. (Socioeconómico y capacidad) (43,4%)

Indicador 5: Cómo se enseña la lectoescritura. (Enseñar)	Ítem 5: Para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo. (Conflicto cognitivo) (78,5%)
	Ítem 12: Para dominar el sistema de escritura es necesario su enseñanza explícita y sistemática. (Enseñanza explícita) (63,8%)
	Ítem 15: Para la enseñanza del sistema de escritura alcanza con generar ambientes alfabetizadores. (Ambiente alfabetizador) (68,3%)
Indicador 6: Incidencia de las experiencias en el hogar para el aprendizaje de la lectoescritura. (Hogar)	Ítem 6: Hay relación entre la cantidad de libros en el hogar y el aprendizaje del sistema de escritura. (Libros en el hogar) (61,1%)
	Ítem 13: El conocimiento que tienen los niños respecto al sistema de escritura está relacionado con la experiencia en el hogar. (Conocimiento y hogar) (66%)
Indicador 7: Al momento de enseñanza del sistema escrito. (Momento)	Ítem 7: El proceso de aprendizaje de la lectoescritura comienza en primer grado. (Primer grado) (39,6%)
	Ítem 14: Es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. (Madurez) (72,5%)
	Ítem 16: Las letras se deben enseñar en nivel inicial. (Enseñar letras) (79,6%)

*Tabla 5: Resultados agrupados por indicadores.*

A continuación, se calcularon las correlaciones entre los distintos ítems que componen el instrumento. Las correlaciones encontradas fueron moderadas, pero significativas. (ver tabla 6).

	Enseñar Sonidos	Cuentos Comprensión	Nivel Inicial	Socioec. Preparación	Conflicto Cognitivo	Libros Hogar	Primer Grado	Jugar Sonidos	Cuentos Placer	Rol Docente	Socio Capacidad	Enseñanza Explícita	Conocimiento Hogar	Madurez	Ambiente Alfabetizador	Enseñar Letras
Enseñar Sonidos	1,000															
Cuentos Comprensión	,098	1,000														
Nivel Inicial	,072	,498**	1,000													
Socioec. Preparación	-,029	,101	,190	1,000												
Conflicto Cognitivo	-,267	,169	,020	,290*	1,000											
Libros Hogar	,181	,158	,062	,245	,046	1,000										
Primer Grado	-,130	,295*	,152	,171	,102	,256	1,000									
Jugar Sonidos	,476**	,257	,203	-,081	-,157	,325*	,178	1,000								
Cuentos Placer	-,275*	,031	,229	,175	,130	,168	,288*	,025	1,000							
Rol Docente	,169	,199	,310*	,105	,085	,146	,345*	,409**	,030	1,000						
Socioec. Capacidad	,032	,298*	,240	,567**	,096	,255	,371**	,225	,175	,226	1,000					
Enseñanza Explícita	,002	,410**	,524**	,185	,346*	-,051	,328*	,134	,011	,416**	,268	1,000				
Conocimiento Hogar	-,054	,304*	,206	,231	,135	,379**	,521**	,228	,077	,524**	,250	,308*	1,000			
Madurez	,174	,364**	,141	,446**	-,080	,257	,038	,179	,018	,072	,353**	,176	,266	1,000		
Ambiente Alfabetizador	,269	,325*	,475**	,236	-,144	,055	,136	,195	,141	,239	,377**	,365**	,114	,154	1,000	
Enseñar Letras	,523**	,377**	,429**	,134	,033	,051	-,116	,402**	-,039	,363**	,121	,315*	,112	,269	,380**	1,000

Tabla 6: correlaciones entre los ítems.

Como se observa en la tabla 5, el primer indicador “Adquisición del sistema de escritura según psicología cognitiva” (Cognitiva) se encuentra compuesto por el ítem 1 “Es importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial” (Enseñar sonidos) y el ítem 8 “En el jardín, jugar con los sonidos de las palabras se relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura” (Jugar con sonidos). Tal como era esperable ambos correlacionan positivamente. Es decir, que los docentes en formación que consideran importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial, también piensan que el jugar con los sonidos está relacionado con el aprendizaje de la lectoescritura.

En relación al segundo indicador “Objetivo de lectura de cuentos en nivel inicial” (Cuentos), los ítems correspondientes no se correlacionan entre sí. Ítem 2 “La lectura de cuentos en nivel inicial tiene como objetivo enseñar la comprensión lectora” (Cuentos y comprensión) y el ítem 9 “En el nivel inicial, la lectura de cuentos tiene como objetivo el placer” (Cuentos y placer).

El Indicador 3 “Rol del nivel inicial en la alfabetización” (Inicial), se encuentra compuesto por el ítem 3 “Es necesario cursar nivel inicial para aprender el sistema de escritura” (Nivel Inicial) y el ítem 10 “El papel del docente de nivel inicial es muy importante en la enseñanza de la lectoescritura” (Rol docente). Estos ítems presentaron una correlación baja pero estadísticamente significativa. Estos datos muestran que parte de los participantes que consideran que el nivel inicial es necesario para el aprendizaje de la lectoescritura, también expresan que el rol del docente de nivel inicial es muy importante.

El cuarto Indicador “Incidencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje de la lectoescritura” (Socioeconómico), está compuesto por el ítem 4 “Los niños del sector socio económico medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector socio económico bajo” (Socioeconómico y preparación) y el 11 “Los niños del sector socioeconómico medio tienen mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura” (Socioeconómico y capacidad). Estos ítems presentan una correlación positiva y moderada. Se trata de los ítems que poseen la correlación más alta de la investigación, lo cual representa que buena parte de los docentes en formación que consideran que los niños del sector socioeconómico medio llegan a la escuela con mayor preparación que los del sector socioeconómico bajo, también manifiestan que los

primeros poseen mayor capacidad para el aprendizaje de la lectoescritura. Esto es, no parecen diferenciar entre la experiencia y el potencial de aprendizaje.

En relación al quinto Indicador “Cómo se enseña la lectoescritura” (Enseñar), este se encuentra compuesto por el ítem 5 “Para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo” (Conflicto Cognitivo), el ítem 12 “Para dominar el sistema de escritura es necesario su enseñanza explícita y sistemática” (Enseñanza Explícita) y el ítem 15 “Para la enseñanza del sistema de escritura alcanza con generar ambientes alfabetizadores” (Ambiente Alfabetizador). Se encontró una correlación baja pero significativa entre el ítem 5 y 12. Este resultado es sorprendente, dado que implica es decir que muchos de los participantes que indican que es necesario promover el conflicto cognitivo para el aprendizaje de la lectoescritura también manifiestan que es necesaria la enseñanza explícita y sistemática de la misma. A su vez, el ítem 12 presenta una correlación positiva con el ítem 15, con lo cual los docentes en formación que consideran necesaria la enseñanza explícita y sistemática del sistema de escritura, también señalan que alcanza con generar ambientes alfabetizadores. Este indicador, está construido con afirmaciones de teorías contradictorias, por esa razón se esperaba obtener correlaciones negativas.

Los ítems del sexto indicador “Incidencia de las experiencias en el hogar para el aprendizaje de la lectoescritura” (Hogar), presentan una correlación positiva. El indicador está compuesto por el ítems 6 “Hay relación entre la cantidad de libros en el hogar y el aprendizaje del sistema de escritura” (Libros en el hogar) y el ítem 13 “El conocimiento que tienen los niños respecto al sistema de escritura está relacionado con la experiencia en el hogar” (Conocimiento y hogar). Por lo tanto, los participantes que afirman que el conocimiento de la lectoescritura está relacionado con las experiencias del hogar, también consideran importante para el aprendizaje del sistema de escritura la cantidad de libros presentes en el hogar.

El indicador 7 referido “Al momento de enseñanza del sistema escrito” (Momento) no presenta correlaciones entre ninguno de sus ítems. El mismo está compuesto por el ítem 7 “El proceso de aprendizaje de la lectoescritura comienza en primer grado” (Primer grado), el ítem 14 “Es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura” (Madurez) y el ítem 16 “Las letras se deben

enseñar en nivel inicial” (Enseñar letras). Con lo cual, los docentes que afirman que el proceso de aprendizaje comienza en primer grado, no expresan que es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje o que las letras deben enseñarse en nivel inicial. Este indicador, al igual que el indicador 5, está construido con ítems teóricamente contradictorios respecto a cuál es el momento para comenzar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Por este motivo, resulta interesante que no haya una correlación negativa.

## Discusión

El objetivo de este estudio fue explorar las concepciones que poseen los estudiantes de tercer y cuarto año de los profesorados de nivel inicial del Partido General de San Martín respecto a la alfabetización temprana. Para esto, en base a la revisión de la literatura sobre el tema, se construyó un instrumento que permitió indagar las concepciones de 53 estudiantes de los últimos dos años del profesorado de nivel inicial. Este instrumento se compuso por ítems que responden a distintos indicadores.

El análisis de las respuestas mostró algunos patrones de correlación sumamente interesantes. Se encontraron, por un lado, correlaciones teóricamente esperables entre algunos ítems. Por ejemplo, el ítem 1 (Enseñar sonidos) se correlaciona positivamente con el ítem 8 (Jugar con sonidos). Es decir, que los participantes que consideran importante enseñar el sonido de las letras, también afirman que jugar con los sonidos se relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura. Por otro lado, también se correlacionan positivamente los ítems 3 (Nivel inicial) y 10 (Rol docente). De modo que los estudiantes del profesorado que afirman que es importante el nivel inicial en la enseñanza de la lectoescritura, también manifiestan que el rol del docente de nivel inicial lo es. A su vez, se destacó una correlación positiva entre el ítem 10 (Rol docente) y el ítem 16 (Enseñar las letras).

Por otro lado, no se esperaría una correlación entre ítems como el ítem 12 (Enseñanza explícita) y el ítem 15 (Ambiente alfabetizador). La misma manifiesta que para los estudiantes del profesorado es necesaria una enseñanza explícita y sistemática impartida por un docente para dominar el sistema de escritura, pero, que a su vez basta con generar un ambiente alfabetizador para aprender dicho sistema. Tal como se expone en el marco teórico del presente trabajo, los ambientes alfabetizadores implican presentar la cultura escrita al alcance de los niños y el rol del docente consiste en fomentar situaciones de interacción con el material. Desde esta perspectiva, el docente no realiza una enseñanza explícita y sistemática del sistema de escritura, sino que él mismo actúa como mediador entre el objeto de conocimiento y el niño. De modo que ambos ítems son teóricamente contradictorios.

De la misma forma, se encontró una correlación entre los ítems 5 (Conflicto cognitivo) y 12 (Enseñanza explícita), determinando que para promover la enseñanza del sistema de escritura es necesario incentivar el conflicto cognitivo, pero que, a su vez, es importante una enseñanza explícita y sistemática. En estos ítems surge una contradicción conceptual. Tal como se presentó en el marco teórico, desde la perspectiva psicogenética se consideran necesarias intervenciones que promuevan en el niño conflictos cognitivos. Como señala Guidali (s.f.), dichas intervenciones están orientadas a enfrentar a los niños con el objeto de conocimiento -en este caso los textos- en diversas situaciones para que puedan descubrir la función del sistema de lectoescritura. Por otro lado, siguiendo la misma línea, Ferreiro y Teberosky en 1979 expresan que el aprendizaje del sistema de escritura es un proceso de descubrimiento, y no debe enseñarse de forma explícita.

Otra correlación inesperada, fue entre el ítem 7 (Primer grado) y el ítem 10 (Rol docente). Ya que los participantes manifiestan que el proceso de aprendizaje comienza en primer grado, también parecen estar de acuerdo con que el rol del docente de nivel inicial es muy importante en el aprendizaje de la lectoescritura. Por lo cual, se observa una contradicción respecto al momento indicado para iniciar el proceso de aprendizaje.

También el grado de acuerdo alcanzado por algunos de los ítems amerita algunas consideraciones. En primer lugar, el indicador “Adquisición del sistema de escritura según psicología cognitiva” obtuvo un 83,8% de grado de acuerdo en el ítem “Enseñar sonidos” y un 78,5% en el ítem “Jugar con sonidos”. Ambos se encuentran dentro de los ítems que obtuvieron mayor grado de acuerdo en la investigación. Como se abordó en el marco del presente trabajo, el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Segundo Ciclo (2019) considera a la alfabetización como un proceso continuo en el cual el docente debe mediar el aprendizaje para que los niños interactúen con el objeto de conocimiento y continúen su formación como lectores. Dentro del enfoque metodológico de esta perspectiva, no se aborda la manipulación de sonidos como una estrategia de enseñanza. Pese a esto, en los resultados se puede observar que los participantes consideran que enseñar los sonidos de las letras y jugar con ellos, es importante para el aprendizaje de la lectoescritura.

Por otro lado, el segundo indicador “Objetivo de lectura de cuentos en nivel inicial” se encuentra compuesto por el ítem “Cuentos y comprensión”, que obtuvo un 72,5% de acuerdo en relación al puntaje máximo posible y el ítem “Cuentos y placer” que obtuvo un 77%. El propósito de este indicador fue indagar el objetivo de la lectura de cuentos en nivel inicial, sin embargo los ítems que lo componen no resultan contradictorios. En este sentido, los resultados indican que los participantes manifiestan que tanto el placer como la comprensión lectora son parte de la finalidad de la lectura en nivel inicial.

El tercer indicador “Rol de nivel inicial en la alfabetización” se compone del ítem “Nivel inicial” que obtuvo un 61,5% de acuerdo y el ítem “Rol docente” con un 85,7% . En este sentido, se observa que los participantes consideran que el docente de nivel inicial tiene un rol importante en el proceso de alfabetización de los estudiantes. Sin embargo, los resultados muestran una diferencia entre el grado de acuerdo de ambos ítems. El ítem 3 afirma de forma taxativa que el nivel inicial es necesario para el aprendizaje, con lo cual los participantes manifiestan que se trata de una instancia muy importante para el proceso de alfabetización, pero no imprescindible.

En relación al cuarto indicador “Incidencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje de la lectoescritura”, el ítem “Socioeconómico y preparación” obtuvo un 57,7% de acuerdo y el ítem “Socioeconómico y capacidad” un 43,4%. Ambos resultados se encuentran dentro de los valores de acuerdo más bajos de la investigación. Como se abordó anteriormente, son diversos los estudios que relacionan el nivel socioeconómico con las dificultades en el proceso de alfabetización. Sin embargo, como plantean Ferroni, Mena y Diuk (2018) dichas dificultades pueden atribuirse a la oportunidad de acceso a distintos servicios como libros de textos y condiciones del hogar.

Por otro lado, resulta inesperado que un 43% de los participantes, un valor que puede ser considerado elevado, haya manifestado una relación entre el nivel socioeconómico y la capacidad de los niños para el aprendizaje de la lectoescritura. En este sentido, se puede interpretar que los estudiantes del profesorado no se detuvieron en la lectura de la palabra “capacidad”, otorgándole otro sentido al ítem. Resultaría interesante poder continuar investigando al respecto.

El quinto indicador “Cómo se enseña la lectoescritura” se compone por los ítems “Conflicto Cognitivo” que obtuvo un 78,5% de acuerdo, el ítem “Enseñanza explícita” un 63,8% y el ítem “Ambiente Alfabetizador” un 68,3%. Observando estos resultados, se puede interpretar que los participantes consideran y valoran al conflicto cognitivo y los ambientes alfabetizadores como estrategias de enseñanza de la lectoescritura. Como se abordó en el marco teórico, dicha noción se encuentra vinculada a la perspectiva psicogenética. Piaget (1969) utiliza este término para referirse al aprendizaje que se genera en un estudiante cuando se encuentra con una situación contradictoria entre lo conocido y el nuevo objeto de conocimiento. Esta situación genera un desequilibrio que conduce a un aprendizaje más amplio. Por otro lado, los futuros docentes también consideran importante el ítem 12 “Enseñanza explícita”. Esta estrategia de enseñanza responde a la perspectiva cognitiva, donde se sostiene la importancia de la enseñanza explícita y sistemática de la conciencia fonológica como parte del proceso de alfabetización. Si bien en la construcción teórica del instrumento se plantearon ambos ítems como contradictorios, estos obtuvieron un grado de acuerdo similar. Con lo cual estas perspectivas no representan una contradicción para los participantes. Se puede interpretar que consideran que la enseñanza explícita puede promover el conflicto cognitivo.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, ambos conceptos presentan una contradicción teórica. Se considera que los participantes, al ser estudiantes, podrían aún no estar posicionados desde una de las perspectivas existentes para abordar el proceso de alfabetización.

En relación al indicador seis “Incidencia de las experiencias en el hogar para el aprendizaje de la lectoescritura” compuesto por el ítem “Libros en el hogar” obtuvo un 61,1% de acuerdo y por el ítem “Conocimiento y hogar” un 66%. Observando el grado de acuerdo en cada uno de estos ítems, existe una consideración importante respecto al impacto de las experiencias en el hogar en el proceso de aprendizaje. Los participantes parecen tener en cuenta que los niños llegan desde pequeños a la escolaridad con un cúmulo de conocimientos ya aprendidos previamente en dichos hogares, dependiendo de la influencia y acompañamiento que tenga la familia del niño, así como otros factores externos, valiéndose de experiencias orales cotidianas como relatos, lectura de libros,

conversaciones, etc. Si bien, en la escuela se brinda la enseñanza formal y sistemática de la lectoescritura, el desarrollo lector comienza anteriormente a la etapa escolar.

El indicador 7 “Al momento de enseñanza del sistema escrito” se encuentra compuesto por los ítems “Primer grado” obteniendo el 39,6% de acuerdo, el ítem “Madurez” con el 72,5% y el ítem “Enseñar letras” un 79,6%. Contemplando los resultados al respecto, la mayoría de los participantes parecen estar de acuerdo en que el aprendizaje comienza previamente a primer grado, ya sea en nivel inicial o en los hogares de los mismos. “Enseñar letras” obtuvo un alto grado de acuerdo y “primer grado” se trata del ítem con menor grado de acuerdo en la investigación. Esto indica que la alfabetización temprana es valorada por los estudiantes en formación. Se ha demostrado en los últimos años, que en dicha etapa, los niños desarrollan procesos cognitivos y psicolingüísticos que son determinantes para el posterior aprendizaje de la lectoescritura. El proceso de alfabetización comienza desde muy temprana edad, previamente a empezar la escuela, y a lo largo de la vida, los niños y adultos adquieren nuevas capacidades que les permite complejizar sus habilidades de lectura. Tal como plantea Rodino (2016), no existe el momento “exacto”, “correcto” y “único” en que debería enseñarse a leer. Dicho pensamiento, suele estar vinculado a la idea de que “un niño que no aprendió a leer en ese momento exacto, correcto y único fracasó porque tienen problemas de aprendizaje y por lo tanto, hay que aplicar medidas “correctivas” tales como repetir el grado o recibir una adecuación curricular” (Rodino, 2016).

## Conclusión

Como se señaló anteriormente, el presente estudio permitió explorar las distintas concepciones que poseen los docentes de nivel inicial en formación en relación al proceso de alfabetización. Al comenzar la investigación se esperaba conocer el posicionamiento de los participantes en relación a cada indicador construido, buscando determinar la perspectiva teórica desde la cual se respondía. Al analizar los resultados, fue necesario realizar la correlación entre los distintos ítems, independientemente de si componían el mismo indicador. A partir de esto, se encontró que no hay una única idea predominante.

Al igual que lo sostenido en los estudios de Gonzales, Uribe, Arriagada (2010), desarrollados en el marco teórico, puede afirmarse que el pensamiento de los docentes está compuesto por distintas concepciones, es complejo, y en determinadas ocasiones llega a ser ambiguo y contradictorio.

A su vez, Guzmán y Guevara (2010), sostienen que los docentes a la hora de enseñar pueden utilizar métodos combinados, pero que al tener que dar cuenta de los objetivos bajo las preguntas “por qué” y “para qué”, las respuestas tienen que ver con los resultados obtenidos en la práctica y no con una lógica teórica interna. Las contradicciones encontradas, pueden adjudicarse a que los participantes aún se encuentran en proceso de formación y no se han posicionado desde alguna perspectiva en particular. Rodino (2016) expresa que esto se debe a que el saber muchas veces se encuentra compuesto por mitos y errores que, en realidad, son incomprensiones, verdades “a medias” o información desactualizada.

Se espera que los resultados obtenidos en esta investigación sirvan como punto de reflexión y contribuyan a ubicarnos en el escenario actual en el cual nos encontramos en relación a la alfabetización. Se propone que las instituciones formativas puedan tomar estos aportes o desarrollar investigaciones similares a la hora de tomar decisiones.

En relación a las limitaciones del estudio, el mismo fue llevado a cabo en el Partido de General San Martín, el cual cuenta con tres profesorados de nivel inicial. Se

sugiere ampliar el estudio a distintos partidos de la Provincia de Buenos Aires. Por otro lado, al tratarse de un instrumento cuantitativo, posee la desventaja que se deja de lado características cualitativas sumamente interesantes como los distintos aportes, comentarios, anécdotas y reflexiones que pueden realizar los participantes a la hora de indagar sobre cada aspecto de la alfabetización.

A raíz de este trabajo nos surgen dos preguntas que se proponen como futuras líneas posibles de investigación. Por un lado, nos preguntamos si esta complejidad en el pensamiento sigue manifestándose cuando los docentes se encuentran en ejercicio. Por el otro, sería interesante investigar de qué forma esta complejidad de ideas se relaciona con la práctica de la enseñanza y cuales son los efectos en el aprendizaje.

Por último, cabe resaltar que, siguiendo los lineamientos de Guzman y Guevara (2010), en este trabajo se entiende a la alfabetización como un derecho humano, que a su vez permite el ejercicio de otros derechos. En este sentido, se considera que la psicopedagogía como disciplina debe contribuir desde el campo de la investigación en el desarrollo y el ejercicio de este.

## Referencias Bibliográficas

- Arrúe, J., Stein, A. y Rosenberg, C. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología*, 8 (16), 25-44. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2429/2259>
- Artino, A., La Rochelle, J., Dezee, K. y Gehlbach, H. (2014). Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical Teacher*, 36 (6), 463-474.
- Bello, A. y Holzwarth, M. (2008). *La lectura en el nivel inicial. Reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer*. Documentos de apoyo para la capacitación. Buenos Aires. DGCyE- Subsecretaría de Educación. [http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/1\\_la\\_lectura\\_en\\_el\\_nivel\\_inicial.pdf](http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/1_la_lectura_en_el_nivel_inicial.pdf)
- Bertoldi, S., Enrico, L. y Follari, R. (2017). Alcances de la Investigación en Psicopedagogía. *Anuario Pilquen. Selección divulgación científica del curza*, 1 (1), 1-9. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/anuariocurza/article/view/1838/58183>
- Borzone de Manrique, A., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires. Almena Ediciones.
- Braslavsky, B. (2000). *Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana* [Versión PDF]. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf)
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24 (2), 6-21. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24\\_02\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf)
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, (28), 165-177. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052002000100010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010)
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos. *Revista Psykhe*, 15 (1), 3 -11. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282006000100001](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100001)
- Brooks McLane, J. y Dowley McNamee, G. (1990). *Early Literacy*. Chapter 1: What is Literacy? London. Harvard University Press.
- Clark, C.M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought process . *In M. Wittrock (Fd.), Handbook of research on teaching*, (255-296).

- Da Ponte, J. (1992). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros.*
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires. Miño y Dávila editores S.R.L.  
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_De\\_Alba\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf)
- De la Riva, M. (2012). El paradigma del pensamiento del profesor. *Revista Xictli*, (63), 1-5. (PDF) El paradigma del pensamiento del profesor (2012)  
<http://189.208.102.74:90/revista/search/index.php> (researchgate.net)
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario.* Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.  
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación (2019b). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo.* Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. [http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/educacion\\_inicial\\_2019.pdf](http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf)
- Diuk, B. (2012). El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura. Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares [Versión PDF]. <https://eibtuc.files.wordpress.com/2012/06/beatriz-diuk.pdf>
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura.* Barcelona. Gedisa.  
<https://es.scribd.com/document/440911627/Ferreiro-Emilia-Relaciones-De-In-dependencia-Entre-Oralidad-Y-Escritura-pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México. Siglo XXI Editores.
- Ferroni, M., Mena, M. y Diuk, B. (2018). Variables socioeconómicas, familiares y escolares asociadas a bajos niveles de alfabetización. *Revista Aletheia*, 10 (1), 110-127.  
[https://www.researchgate.net/publication/331646574\\_Variables\\_socioeconomicas\\_familiares\\_y\\_escolares\\_asociadas\\_a\\_bajos\\_niveles\\_de\\_alfabetizacion](https://www.researchgate.net/publication/331646574_Variables_socioeconomicas_familiares_y_escolares_asociadas_a_bajos_niveles_de_alfabetizacion)
- Gonzales, P., Uribe, M. y Arriagada, M. (2010). Concepciones educativas de las educadoras de párvulos sobre la alfabetización inicial. *Revista Intersecciones Educativas*, 8 (2).

- Gonzales, R. M., Cuetos, F., Vilar, J. y Uceira, E. (2014). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista Aula Abierta*, 43 (1), 1-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000225?via%3Dihub>
- González, E. (2008). *Las Concepciones de los docentes de nivel inicial y primer año de Educación Básica en el proceso alfabetizador*. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”, Mendoza, Argentina. <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Gonzalez1.pdf>
- Guidali, M. (Sin fecha). *Perspectivas teóricas y didácticas propuestas por la conciencia fonológica y la psicogénesis (Para repensar puntos de encuentros y desencuentros)*. Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay.
- Guzmán, R. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 861-872. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155007.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw-Hill.
- Hernández Santana, R., Alemán Falcón, J. y López Torrijo, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Revista Aula Abierta*, (46), 83-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060630>
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Revista Psykhe*, 14 (2), 81-95. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000200007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200007)
- Jiménez González, J. y Ortiz González, M. (2000). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3 (1), 37-46. [https://www.researchgate.net/profile/Juan\\_Jimenez57/publication/39177436\\_Metalinguistic\\_awareness\\_and\\_reading\\_acquisition\\_metalinguistic\\_awareness\\_and\\_reading\\_acquisition/links/0fcfd505a0beba7b98000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan_Jimenez57/publication/39177436_Metalinguistic_awareness_and_reading_acquisition_metalinguistic_awareness_and_reading_acquisition/links/0fcfd505a0beba7b98000000.pdf)
- Ley Habeas Data N°25.326. Boletín Nacional de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 2 de noviembre de 2000.
- Manghi Haquin, D., Lagos, P. y Pizarro, D. (2016). Oportunidades de producción semiótica en el aula. Mirada sociocultural y multimodal. *Revista Literatura y*

Lingüística, (34), 197-220.  
[https://www.researchgate.net/publication/312334562\\_OPORTUNIDADES\\_DE\\_PRODUCION\\_SEMIOTICA\\_EN\\_EL\\_AULA\\_MIRADA\\_SOCIOCULTURAL\\_Y\\_MODAL](https://www.researchgate.net/publication/312334562_OPORTUNIDADES_DE_PRODUCION_SEMIOTICA_EN_EL_AULA_MIRADA_SOCIOCULTURAL_Y_MODAL)

- Mennuto, L.M. (2020). *Concepciones y grado de aceptación docente acerca del método de enseñanza de la escritura en la escuela primaria*.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa, Sexta reimpresión. España.
- Muller, M. (1993). *Aprender para ser*. Buenos Aires. Bonum.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Alfabetización*. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Ortiz, M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto, I., Rosales, D. y Araujo, E. (2009). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Revista del Instituto Pedagógico de Caracas*, 51 (79). [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832009000200004](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200004)
- Paione, A. (2014). En *La sala del Jardín como ambiente alfabetizador*. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Proyectos Especiales. Dirección de Formación Continua. Modalidad presencial Educación Inicial [Versión PDF]. <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/aprender/10-material.pdf>
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid. Morata.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Editorial Ariel, S.A.
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Revista De Orientación Educativa*, 26 (50), 93-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554590>
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, M. y De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. GRAÓ. <https://books.google.li/books?id=86ArvQ3MEL4C&printsec=copyright&hl=de#v=onepage&q&f=false>

- Peña Lozada, J. C. (2017). Formación Permanente de los Docentes como Referente de la Calidad Educativa. *Revista Scientific*, 2(5), 125-139.
- Rodino, A. M. (2016). *Aportes de investigación y buenas prácticas respecto a las condiciones propicias para promover el desarrollo de la lectoescritura emergente en preescolar*. Artículo preparado para el Séptimo Informe Estado de la Educación, 2017. Programa Estado de la Nación, Costa Rica [Versión PDF].
- Roskos, K. y Christie, J. (2009). Chapter 5: Play in the context of the New Preschool Basics. En *Play and Literacy in Early Childhood. Research From Multiple Perspectives*. New York. John Carroll University- Arizona State University [Versión PDF].
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la educación*, (30), 208-232. [https://www.researchgate.net/publication/28321898\\_El\\_profesor\\_universitario\\_construccion\\_de\\_su\\_saber\\_pedagogico\\_e\\_identidad\\_profesional\\_a\\_partir\\_de\\_sus\\_cogniciones\\_y\\_creencias](https://www.researchgate.net/publication/28321898_El_profesor_universitario_construccion_de_su_saber_pedagogico_e_identidad_profesional_a_partir_de_sus_cogniciones_y_creencias)
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Revista Cuadernos de pedagogía*, (330), 42-45.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning*, 127-146.
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 25-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365002>
- Trías, D., Cuadro, A. y Costa, D. (2009). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Ciencias Psicológicas*, 3 (2). [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212009000200006](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200006)
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas*. Buenos Aires. Editorial de las Ciencias.
- Wesley Jackson, P. (2009). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- White Patrick, G. (1899). Should Children Under Ten Learn to Read and Write? *Popular Science Monthly*, 54, 382-391. [https://en.wikisource.org/wiki/Popular\\_Science\\_Monthly/Volume\\_54/January\\_1899/Should\\_Children\\_Under\\_Ten\\_Learn\\_to\\_Read\\_and\\_Write%3F](https://en.wikisource.org/wiki/Popular_Science_Monthly/Volume_54/January_1899/Should_Children_Under_Ten_Learn_to_Read_and_Write%3F)

- Yopp, H. (1992). Developing Phonemic Awareness in Young Children. *The Reading Teacher*, 45 (9), 696-703. <https://www.jstor.org/stable/20200960?seq=1>
- Yopp, H. y Yopp, R. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54 (2), 130-143. <http://www.linguisticsnetwork.com/wp-content/uploads/SupportingPhonemicAwarenessDevelopmentintheClassroom.compressed.pdf>
- Zabalza Beraza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.
- Zamero, M. (2009-2010). En *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Ministerio de Educación de la Nación [Versión PDF].

**Anexos:**

**Anexo 1: Instrumento utilizado en la prueba piloto**

Fecha: \_\_\_\_\_

Año de cursada (redondear la opción correspondiente): 3to / 4to

**Instrucciones:** El cuestionario se divide en dos zonas, en el lado izquierdo aparecen los enunciados de las afirmaciones y en el derecho el grado de acuerdo.

Lea atentamente las preguntas y marque con una cruz el grado de acuerdo que posee con los enunciados. Solamente se puede seleccionar una opción y se deben responder todas los ítems.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Poco de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Es importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial.					
2. La lectura de cuentos en nivel inicial tiene como objetivo enseñar la comprensión lectora.					
3. Es necesario cursar nivel					

<p>inicial para aprender el sistema de escritura.</p>					
<p>4. Los niños del sector medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector bajo.</p>					
<p>5. Para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo.</p>					
<p>6. Hay relación entre la cantidad de libros en el hogar y el aprendizaje del sistema de escritura.</p>					
<p>7. El proceso de aprendizaje de la lectoescritura</p>					

comienza en primer grado.					
8. En el jardín, jugar con los sonidos de las palabras se relaciona con el aprendizaje de la lecto-escritura.					
9. En el nivel inicial, la lectura de cuentos tiene como objetivo el placer.					
10. El papel del docente de nivel inicial es muy importante en la enseñanza de la lectoescritura.					
11. Los niños del sector medio tienen mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura.					
12. Para dominar el sistema de escritura es precisa la					

enseñanza explícita y sistemática.					
13. El conocimiento que tienen los niños respecto al sistema de escritura está relacionado con la experiencia en el hogar.					
14. Es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje.					
15. Para la enseñanza del sistema de escritura alcanza con generar ambientes alfabetizadores.					
16. Las letras se deben enseñar en nivel inicial.					

**Preguntas y comentarios:**

Instrucciones: Luego de haber respondido los ítems del instrumento, le solicitamos que lea nuevamente las consignas, y que realice un comentario respecto a cada afirmación en caso de que la comprensión de las mismas les generen dudas.

1. Es importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial.
2. La lectura de cuentos en nivel inicial tiene como objetivo enseñar la comprensión lectora.
3. Es necesario cursar nivel inicial para aprender el sistema de escritura.
4. Los niños del sector medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector bajo.
5. Para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo.
6. Hay relación entre la cantidad de libros en el hogar y el aprendizaje del sistema de escritura.



13. El conocimiento que tienen los niños respecto al sistema de escritura está relacionado con la experiencia en el hogar.
  
14. Es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje.
  
15. Para la enseñanza del sistema de escritura alcanza con generar ambientes alfabetizadores.
  
16. Las letras se deben enseñar en nivel inicial.

**Anexo 2: Instrumento utilizado en el estudio principal.**

Fecha: \_\_\_\_\_

Año de cursada: 3to / 4to

Localidad del profesorado al que asiste: Partido de General San Martín / Otro

**Tipo de profesorado:** Profesorado de Nivel Inicial / Otro

**Tipo de Institución en la que estudia:** Pública / Privada

**Instrucciones:** El cuestionario se divide en dos zonas, en el lado izquierdo aparecen los enunciados de las afirmaciones y en el derecho el grado de acuerdo.

Lea atentamente las preguntas y marque con una cruz el grado de acuerdo que posee con los enunciados. **Solamente se puede seleccionar una opción y se deben responder todos los ítems.**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Poco de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Es importante enseñar el sonido de las letras en nivel inicial.					
2. La lectura de cuentos en nivel inicial tiene como objetivo enseñar la comprensión lectora.					
3. Es necesario cursar nivel					

<p>inicial para aprender el sistema de escritura.</p>					
<p>4. Los niños del sector socio económico medio llegan a la escuela con mayor preparación con respecto a los niños del sector socio económico bajo.</p>					
<p>5. Para la enseñanza del sistema de escritura hay que promover el conflicto cognitivo.</p>					
<p>6. Hay relación entre la cantidad de libros en el hogar y el aprendizaje del sistema de escritura.</p>					
<p>7. El proceso de aprendizaje de la</p>					

lectoescritura comienza en primer grado.					
8. En el jardín, jugar con los sonidos de las palabras se relaciona con el aprendizaje de la lectoescritura.					
9. En el nivel inicial, la lectura de cuentos tiene como objetivo el placer.					
10. El papel del docente de nivel inicial es muy importante en la enseñanza de la lectoescritura.					
11. Los niños del sector socioeconómico medio tienen mayor capacidad para el aprendizaje de la lecto-escritura.					

<p>12. Para dominar el sistema de escritura es necesario su enseñanza explícita y sistemática.</p>					
<p>13. El conocimiento que tienen los niños respecto al sistema de escritura está relacionado con la experiencia en el hogar.</p>					
<p>14. Es necesaria cierta madurez para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.</p>					
<p>15. Para la enseñanza del sistema de escritura alcanza con generar ambientes alfabetizadores.</p>					
<p>16. Las letras se deben enseñar en nivel inicial.</p>					

### **Anexo 3: Copia del consentimiento informado.**

La investigación será llevada a cabo por las psicopedagogas Ailén Fidmay Solorza, Ana Paula Dulcigno y Sol Zec Di Giovanni, con el fin de realizar una tesina para la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín. El objetivo de la investigación es determinar qué concepciones poseen los estudiantes de tercer y cuarto año de los profesorados del Partido de General San Martín en la Provincia de Buenos Aires respecto a la alfabetización temprana

Se les presentará un cuestionario dividido en dos zonas, en el lado izquierdo aparecerán diversas afirmaciones respecto a la alfabetización temprana, en el lado derecho, las respuestas Muy de acuerdo, De acuerdo, Parcialmente de acuerdo, Poco de acuerdo, Totalmente en desacuerdo. Los participantes deberán seleccionar cuál de esas respuestas le parece correspondiente a cada una de las afirmaciones en particular.

La realización del cuestionario sólo se llevará a cabo con la firma del consentimiento informado de los participantes. Se especifica que: toda la información que se obtenga será confidencial de acuerdo a lo que establece la Ley N° 25.326 de Protección de datos personales (Ley de Habeas Data), lo cual significa que los datos personales no serán divulgados públicamente.

Importante: La participación en la evaluación es voluntaria, y puede terminarse en cualquier momento, en tanto la persona en sí lo indique. Además, dicha participación no originará costo alguno para los participantes. En caso de presentarse dudas con respecto a este proyecto podrán comunicarse al 1133912626.

Consentimiento:

*Declaro haber comprendido en qué consiste la realización del cuestionario y sus riesgos, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los procedimientos descriptos del proyecto, acepto ser participante.*

#### **Anexo 4: Curriculum Vitae abreviado de las autoras.**

Ailén Fidmay Solorza es psicopedagoga recibida en el Instituto Santo Tomás de Aquino. Realización de Curso de formación de Jóvenes Agentes Promotores Comunitarios de Salud (Colegio Médico de San Martín, Pcia. Bs As). Actualmente se desempeña como profesional de Equipo Básico en CET. Estudiante avanzada de la carrera Profesorado de Educación Especial con especialidad en Discapacidad Intelectual.

Sol Ailin Zec Di Giovanni es psicopedagoga recibida en la Universidad Nacional de San Martín. Ha realizado cursos de especialización de Trastorno del Espectro Autista en ETCI, Terapia Cognitivo Conductual en ARITA y Tecnología Educativa en FLASCO. Ha realizado las capacitaciones “Competencias de transformación digital” y “Beneficios de la capacitación e-learning” en ISC. Actualmente se desempeña como coordinadora del Área de Educación de COPIDIS en el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y como psicopedagoga en consultorio particular.

Ana Paula Dulcigno es psicopedagoga recibida en la Universidad Nacional de San Martín. Se ha especializado en Terapia Cognitivo Conductual en ARITA y ha realizado capacitaciones de Prácticas recomendadas en Atención Temprana, Introducción al Método Montessori, Trastorno del Desarrollo de la Coordinación, Conducta y Desarrollo, Inclusión Educativa en Nivel Inicial y Aprendizaje en Ambientes Naturales. Actualmente se desempeña como psicopedagoga en consultorio particular.