

**Facultad de
Psicología**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

**Facultad de Psicología
Licenciatura en Psicología**

Trabajo Integrador Final

*“Proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura.
Seguimiento de niños y niñas en contexto de vulnerabilidad
social”.*

Modalidad: Trabajo de extensión con articulaciones entre teoría y práctica (Art. 19 REP).

Estudiante: Maricel Weingartt (Legajo N° 97621/5)

Directora: Dra. Sandra Marder

Año 2020

INDICE

Introducción	2
1. Marco Teórico	5
1.1. Psicología Educativa	5
1.2. Aprendizaje y Desarrollo	11
1.3. Alfabetización	14
1.4. Extensión Universitaria	22
2. Objetivos	25
2.1. Objetivo general	25
2.2. Objetivos específicos	25
3. Metodología	26
3.1. Corpus de análisis	26
3.2. Instrumentos	26
4. Análisis de la experiencia de extensión	36
4.1. Casa del Niño Encuentro	36
4.2. El proyecto de extensión	37
4.3. Experiencia de campo	38
4.4. Consideraciones sobre mi práctica como extensionista	49
5. Conclusiones y discusión	52
5.1. Articulación de la experiencia extensionista y el marco teórico	52
5.2. Alcances y límites de la experiencia	54
5.3. Perspectivas a futuro	55
6. Referencias bibliográficas	57
Anexos	65

INTRODUCCIÓN

A partir de la participación en un proyecto de extensión universitaria se elabora el presente trabajo integrador Final. El proyecto: “Desarrollo integral infantil y aprendizaje en territorio. Propuesta de enseñanza sistemática y andamiada de la lectura y de las habilidades cognitivas y socioemocionales” fue acreditado y subsidiado por la Secretaría de Extensión Universitaria en el año 2018-2019 y dirigido por la Dra. Sandra Marder. Este tuvo por finalidad, abordar una temática específica en un contexto comunitario e institucional en un interjuego entre teoría y práctica.

El proyecto ha surgido a partir de la necesidad que presentan las organizaciones sociales de realizar actividades de apoyo nutricional y escolar a niños en contexto de vulnerabilidad social que concurren a estos espacios. Cabe preguntarse: ¿por qué surge la necesidad de ciertas organizaciones de brindar apoyo escolar a niños y niñas que poseen dificultades para adquirir la lectura y la escritura en el contexto escolar?

Teniendo en cuenta las conceptualizaciones de Piacente, Marder, Resches & Ledesma (2006), ya hace muchas décadas que se vienen investigado las habilidades y conocimientos relativos al lenguaje escrito que desarrollan los niños en la etapa preescolar, es decir, la alfabetización temprana tanto en la escuela como en el hogar. En esas investigaciones se han podido vislumbrar algunos factores de riesgo para la alfabetización de los niños, tales como el bajo nivel educacional de los padres y la ausencia de algunas prácticas lingüísticas efectivas para la inserción en el mundo del lenguaje escrito. Siguiendo a los autores, el aprendizaje de la lectura y escritura, se empieza a desarrollar a partir de las habilidades y conocimientos con los que los niños ingresan a la escuela. “Esos conocimientos y habilidades (...), provienen de la red de interacciones en las que participa el niño en los contextos habituales de vida”. (Piacente, et al., 2006; p. 81)

Lo que se observa también es que en las escuelas donde asisten estos niños tampoco se propician, en términos generales, los momentos, espacios y actividades focalizadas para que los niños participen de situaciones de enseñanza específicas con materiales y actividades promotoras de la alfabetización. *Reciclaje neuronal* es el término acuñado por Dehaene (2015) para explicar que la escritura y la lectura no tienen una base biológica, sino que se utilizan zonas del cerebro relacionadas con la visión y el lenguaje para apropiarse de esta herramienta cultural que tiene tan solo 5000 años. Vale decir entonces

que este tipo de conocimientos es cultural y como tal debe ser enseñado en el seno de prácticas sociales específicas.

“Aprender a leer transforma vidas. La lectura es la base para la adquisición del conocimiento, para el compromiso cultural, para la democracia y para el éxito en el lugar de trabajo... La baja alfabetización presenta un desafío crítico y persistente en todo el mundo: incluso en los países desarrollados se estima que aproximadamente el 20% de los jóvenes de 15 años no alcanzan un nivel de rendimiento de lectura que les permita participar de manera efectiva en la vida (Organización para la Economía Cooperación y Desarrollo-OCDE 2016). No es de extrañar, entonces, que haya habido un interés público intenso durante décadas en la forma en la que los niños aprenden a leer. Este interés a menudo se ha evidenciado bajo la forma de argumentos vociferantes sobre cómo se debe enseñar a los niños a leer, un período de intercambios que se ha conocido como la "guerra de la lectura". (Castle, Rastle & Nation, 2018; p.1-2)

Ahora bien, existen organizaciones sociales que funcionan como pilares fundamentales para andamiar el desarrollo del aprendizaje de los niños, y también, como protectores de sus necesidades nutricionales y sociales básicas, sobre todo las escuelas y las ONG. Pero también, las Universidades, y en este caso la Facultad de Psicología como institución pública, promueve desde los espacios pedagógicos y de relación con la comunidad, la creación de proyectos para dar respuesta a esta demanda, tanto de las organizaciones en general, como de los niños y jóvenes en particular.

De este modo, el proyecto de extensión ha tenido como objetivo concreto “la implementación de un programa sistemático de desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, socio emocionales y de alfabetización” en la población seleccionada: 100 niños de 6 a 12 años que concurren a la Casa del Niño “Encuentro” de City Bell.

Para la propuesta de trabajo con los niños se seleccionó el programa “Queremos Aprender” (Borzzone & De Mier, 2017; Benítez, Plana & Marder, 2017). Este programa, se enmarcan en la perspectiva del desarrollo global de Bronfenbrenner (1979), de la psicolingüística cognitiva, la psicología socio cultural y toma además herramientas de las neurociencias. Se focaliza en los conocimientos y habilidades necesarias para el

aprendizaje de la escritura y la lectura en forma sistemática y para el desarrollo global de los niños.

La estructura del trabajo integrador final se conforma por cinco capítulos, y es la siguiente: El capítulo 1 presenta el marco teórico que fundamenta el presente trabajo. Se destacan los aportes de la Psicología Educacional y dentro de la misma, se retoma el fracaso escolar y la inclusión educativa desde las perspectivas de la Teoría Sociohistórica y la Psicología Cultural. En lo que refiere a alfabetización temprana, se profundiza la temática a través de la Psicolingüística Cognitiva y los aportes recientes de las Neurociencias. Por último, se reflexiona acerca de la extensión universitaria desde la Perspectiva Crítica y su implicancia para la formación de estudiantes y profesionales partícipes.

En el capítulo 2 se presenta el objetivo general y los objetivos específicos que guiarán el trabajo; y, en el capítulo 3 se desarrolla el enfoque metodológico considerado para el mismo. Allí, se describen los instrumentos que se utilizaron para la intervención y el seguimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura en el marco del proyecto de extensión.

El capítulo 4 presenta las características de la institución: *Casa del Niño Encuentro*, donde se llevó a cabo la experiencia; a su vez, se realiza una descripción del proyecto de extensión, así como la ilustración de la experiencia de la extensionista con tres niños participantes. Cabe aclarar que, cuando en el trabajo se utiliza en varias ocasiones solamente la denominación de “niños” de manera genérica, alude a los niños en su diversidad.

El capítulo 5 está destinado a destacar los aspectos más relevantes del trabajo, articular la experiencia extensionista y el marco teórico, manifestar y cuestionar los alcances y límites de la experiencia y delinear las perspectivas a futuro.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas para la escritura del TIF y los anexos correspondientes.

1. MARCO TEÓRICO

El marco teórico involucra diferentes perspectivas: en primer lugar, un marco disciplinar sobre el cual se basa la formación de la alumna y en el cual se desarrolla el trabajo de campo de este trabajo integrador final, la *Psicología Educativa* (Coll, 1998) y dentro de la misma las temáticas del *fracaso escolar* e *inclusión educativa*. (Baquero, 2001; Terigi, 2009)

En relación al *aprendizaje y el desarrollo* se toma la perspectiva de la Psicología Cultural (Cole, 1999, Bruner, 1988) basada en la Teoría sociohistórica. (Vigotsky, 1979, Engeström, 1987)

Por otro lado, y en relación con la especificidad de la temática de *la alfabetización temprana* desarrollado en la experiencia de campo, se ahonda en los hallazgos de la Psicología y la Psicolingüística Cognitiva (Snow & Juel, 2005; Alegría, 2006) y los aportes más recientes de la Neurociencias aplicados a la educación en general y a la alfabetización en particular. (Dehaene, 2015)

Por último, se planteará también el trabajo de *extensión universitaria* desde una perspectiva crítica (Carlevaro, 2010), dando cuenta de las posibilidades de intervención que la Universidad ofrece como compromiso con una política de defensa de los derechos de los niños y familias en situación de vulnerabilidad.

1.1. Psicología Educativa

Durante el último cuarto del siglo XIX, siguiendo los aportes de Coll, Miras, Onrubia & Solé (1998), surge en la psicología una fuerte tendencia a separarse de la filosofía; que hasta el momento se encontraban fusionadas conceptualmente, a partir de la búsqueda de la verdad y la relación con la realidad como forma de conocimiento.

A partir de allí, la psicología comienza a elaborar una búsqueda científica sobre la teoría educativa. Esto permitiría mejorar la enseñanza y abordar los problemas que se presentaban en la escolarización de la población infantil.

El comienzo de la psicología educativa, enunciado por Beltrán & Bueno (1995) se sitúa entre 1890 y 1900, a raíz de figuras científicas como Galton, Hall, James, Binet y Dewey. Pero quedó formalmente constituida como disciplina diferente, en el período de 1900 a

1918, donde se destacaron dos figuras, Thorndike y Judd, quienes centran las problemáticas educativas en torno al aprendizaje y la lectura.

La psicología educacional, según Coll et al. (1998), se puede entender desde dos concepciones diferentes para entender la relación de psicología y educación, pero bajo la existencia de un acuerdo general donde el conocimiento psicológico puede contribuir a mejorar la educación escolar.

En la primera perspectiva, los planteamientos “conciben la psicología de la educación como un mero campo de aplicación del conocimiento psicológico, es decir, como **psicología aplicada a la educación**” (Coll et al., 1998; p 48). Consiste en considerar al conocimiento psicológico como el único que puede abordar científicamente las cuestiones educativas, esto lleva a un reduccionismo psicológico, es decir que, se reduce la complejidad de lo educativo a factores psicológicos sin considerar otros factores que pueden incidir también. A su vez, no se consideran las peculiaridades el ámbito específico de aplicación, por lo que, el contexto educativo no se considera como singular al momento de aplicar el conocimiento psicológico. Se advierte entonces “que estos planteamientos (...) están lejos de constituir una orientación homogénea y compacta en el panorama actual de la psicología de la educación”. (p. 48)

Una segunda posibilidad es conceptualizar a la psicología educacional como **una disciplina puente** entre la psicología y la educación (Coll, 1995); es decir que, se nutre tanto de la disciplina psicológica como de la educativa, y se vale de los principios extraídos de la psicología para emplearlos en el ámbito educativo. Aquí se da una relación de interdependencia e interacción entre ambas disciplinas, son relaciones bidireccionales ya que se utiliza el conocimiento psicológico para mejorar la comprensión y explicación de los fenómenos educativos, pero también el estudio de estos fenómenos sirve para ampliar el conocimiento psicológico. “Los fenómenos educativos dejan de ser únicamente un campo de aplicación del conocimiento psicológico para devenir un ámbito de la actividad humana susceptible de ser estudiado con los instrumentos conceptuales y metodológicos propios de la psicología” (Coll et al., 1998; p. 50). Por lo que, se abre la posibilidad de generar conocimiento nuevo que deriva de un contexto en particular, el educativo; es decir que se tienen en cuenta las características del mismo.

El objeto de estudio en este caso hace referencia a los procesos de cambio comportamental que son inducidos en las personas como resultado de la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje. (Coll, 1995)

De este modo, tal como plantea Castejón, Gonzáles & Miñano (2010), los contenidos de la psicología educacional se centran principalmente en el estudio del proceso del aprendizaje y de la enseñanza, en contextos tanto formales como informales, ubicados en las tres dimensiones; la dimensión explicativa, formada por los aspectos teóricos-conceptuales, donde se encuentran las teorías sobre enseñanza-aprendizaje; la dimensión tecnológica, de carácter prescriptivo, compuesto por los conocimientos relacionados al diseño y planificación de proyectos educativos; y la dimensión práctica o aplicada, que hace referencia a la intervención que se da directamente sobre los procesos educativos, en una situación concreta y real. (Castejón, Gilar & Sánchez, 2009)

Estos procedimientos son necesarios en tanto que existe una brecha entre teoría y prácticas educativas. A partir de allí, entre ambas surgen mediaciones denominadas “procedimientos de ajuste” (Coll, 1983, 1995), donde lo importante será contextualizar los conocimientos a aplicar en cada situación educativa. Los mismos proporcionan las bases sobre cómo intervenir en la práctica mediante la utilización de determinada teoría.

Las dos concepciones desplegadas por Coll (1998), la de psicología aplicada a la educación y la de la psicología educacional como disciplina puente, comparten la idea de que la finalidad es aplicar los conocimientos, principios y métodos de la psicología al estudio de los fenómenos educativos. Pero, se contraponen en la utilización y aplicación del conocimiento psicológico y en la construcción del mismo.

A raíz de ello, surge una perspectiva que supera a las anteriores, la psicología educacional como **disciplina estratégica**, pensada a partir del impacto que tienen las disciplinas psicológicas en la educación. “Lo que se intenta mostrar es el carácter estratégico que ha tenido el saber psicoeducativo constituyéndose en —y constituyendo a su vez— los pliegues del dispositivo escolar y el estatus de alumno ligado al de la producción de la infancia moderna”. (Baquero, 2002; p. 63)

Baquero (2002) refiere que, en esta perspectiva, se parte de pensar los efectos impensados que se producen en los saberes y prácticas educativas, es decir que, las prácticas no se dan de manera objetiva, sino que van produciendo efectos, y algunos de

ellos no son los deseados concretamente. Tales efectos, muchas veces son de producción y segregación de las diferencias en el ámbito educativo y de aprobación de la diferencia como deficiencia. Por otro lado, se leen los comportamientos de los sujetos desde una concepción evolutiva definiendo ritmos y cursos normales de desarrollo prescriptivos/normativos, y que conllevan a la naturalización de los procesos de constitución de la subjetividad de los niños y niñas. A su vez, se toma al contexto como incidente, y no como lo que en realidad es, inherente al desarrollo.

Ahora bien, la idea de la psicología educacional como disciplina estratégica se piensa, por un lado, a partir de que la psicología aporta herramientas tanto teóricas como metodológicas para la toma de decisiones educativas, es decir que se piensan como medio para alcanzar un objetivo o un fin específico; y por otro lado, es en la medida en que se define un objetivo en particular, que se da cierta dirección al proceso educativo, ya que el saber psicoeducativo no es un saber neutral, sino que en la medida que construye explicaciones sobre determinados temas, a su vez, contribuye en la formación de una imagen sobre la infancia y considera ciertos modos de tomar decisiones en el ámbito escolar. (Baquero, 2002)

A raíz de la última perspectiva referida, se aborda el fracaso escolar.

1.1.1. Fracaso en la escolaridad

La posibilidad y el alcance de educar a todos los niños (Baquero, 2001), cobra un cierto dramatismo para aquellos que permanecen en sectores populares. Existen así, condiciones donde surge la imposibilidad de una acción educativa en contextos donde aparecen índices de repitencia, deserción o de ingreso tardío al sistema, como también la sospecha de que la baja en los logros que se aspiran en las instituciones se traduce en que no se han obtenido hasta el momento los aprendizajes esperados en un contexto de expectativas que ya está reducido.

La matriz comeniana en la educación moderna (cf. Comenius, 1986), diferencia la educabilidad en general, como la capacidad de ser criado de forma humana y concebir atributos esencialmente humanos, con el problema de la educabilidad en términos escolares. Esto hace referencia, siguiendo a Baquero (2001), al acceso a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos. Ahora bien, esta concepción supone, muchas veces, un punto de partida que justificará el ideal pansófico “enseñar todo a todos”. Por lo

tanto, dentro del programa general de universalización de la enseñanza escolar, homogeneizador y normalizador, la propuesta comeniana es ambiciosa en los ámbitos educativos donde quiere expandirse, ya que tiende a absorber a todos los niños y a los jóvenes (Narodowski, 1994). Se puede afirmar entonces, la independencia del origen y de la situación de cada alumno. Por lo que, la causa de aquellos que no podían mantenerse en el sistema escolar se funda en la base de las fallas producidas por las prácticas de crianza humana, es decir, la insuficiencia del método utilizado para enseñar. A partir de la necesidad de un método único, desde la concepción moderna y la matriz evolucionista se concibe a la diferencia como retardo, detención o desvío de un desarrollo esperable.

A raíz de esto último, es que la insistencia comeniana cobra sentido, ya que se diseñarán prácticas educativas para capturar una amplia variedad de sujeto, tendiendo al universo, y, además, se muestra el problema de la educabilidad en relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto.

“La educabilidad sólo puede ser definida como recepción o reluctancia a un método que aspira a ser universal y justo en su armonía con la naturaleza humana, pero que resulta de una construcción y de un oficio, y en tal sentido de una historicidad o una contingencia posibles”. (Baquero, 2001; p. 6)

A partir de capturar una amplia variedad de sujetos, es que se podrá pensar en los procesos educativos diversos e inclusivos. Por lo tanto, la diversidad es una característica que posee toda población escolar, por más de que aparente ser homogénea. En este sentido, se habla de diferencia como una manera de observar los elementos singulares o de una identidad cultural particular, bajo la perspectiva de atender a la identidad propia, más allá de las tendencias homogeneizadoras de las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Baquero, 2001). Pero la escuela atendió a la diversidad teniendo en cuenta los criterios que otorgan identidad al “alumno común”, sano, normal, pero que no resultaban relevantes. De esta forma, según Terigi (1995), el fracaso escolar fue interpretado desde un modelo patológico individual.

Ahora bien, siguiendo al autor, el problema de la educabilidad surge a partir del problema del fracaso escolar masivo, ligado justamente a niños de sectores populares, y hoy en día, es uno de los más significativos y graves en cuanto a la ignorancia de una “real” diferencia. Por un lado, el fracaso tiene que ver con el deterioro de las condiciones vitales de los niños

de estos sectores y otro lado, se desconfía en la educabilidad de ellos, pensando desde la capacidad de ser educado.

Cuando se habla de fracaso escolar, Terigi (2009) hace referencia al desgranamiento, la repitencia, bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, sobreedad. Se suma a ello también, las diferencias de género, sector social, etnia, entre otras.

En los últimos años, tal como expone Terigi (2009), la psicología ha profundizado en la perspectiva interaccionista, conocida como “giro contextualista”. El mismo afirma que el sujeto es incorporado a sistemas de actividad específicos que producen efectos en las formas de actuar sobre sus aprendizajes y desarrollo y, se insiste así, en el carácter situado que debe asumir en este sentido, el aprendizaje escolar.

Baquero (2000) formula una crítica teórica al modelo patológico individual del fracaso escolar y se apoya en la tradición vigotskiana, identificada como “falacia de abstracción de la situación”, la cual no consiste en desconocer las particularidades de los sujetos, de su situación tanto personal como familiar, sino en abstraer las particularidades de la situación educativa en tanto escolar, es decir que estas “son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistiera realmente en contextos naturales de aprendizaje [...] para esta concepción si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto *natural* para hacerlo, algo ha de estar alterado en su *naturaleza* de aprendiz”. (Baquero, 2000, p.11)

Sumado a esto, Baquero (2001) se apoya en la hipótesis de Vigotsky (1998) haciendo referencia a dos ideas fundamentales: en primer lugar, plantea que, la actividad intersubjetiva -situada culturalmente y mediada semióticamente- es la que produce el desarrollo cultural de índole humano específicamente; y, en segundo lugar, lo anterior, trae como consecuencia el cambio de las unidades de análisis para explicar los aprendizajes de los sujetos. Esto implica entonces, elevar la mirada no sólo en el sujeto, sino también en las situaciones en las cuales se encuentran sumergidos los mismos. Esto justificará el desempeño actual de los niños/as y contiene la clave sobre el desarrollo posible. En definitiva...

“el marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad, como se dijo, dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto. Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de

sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin”. (Baquero, 2001; p 17)

Ahora bien, a partir de lo explicitado anteriormente, cabe resaltar los aportes que se toman para el trabajo integrador final, pensando la psicología educacional desde la perspectiva estratégica (Baquero 2002) y sumado a ello, la conceptualización del fracaso escolar dependiente del contexto situacional que atravesase cada niño, pensando en un trabajo donde la vulnerabilidad de los chicos no está negada y se debe operar tomando en cuenta las condiciones de entrada que se presentan con el objetivo de instalar un sistema de actividad diferencial que permita otro destino posible.

1.2. Aprendizaje y desarrollo

Durante el siglo XX, la psicología educacional se organizó a partir de la utilización del conocimiento psicológico para fundamentar las prácticas educativas. “Las teorías psicológicas sobre el aprendizaje, el desarrollo y la medición de las diferencias individuales parecieron particularmente interesantes para fundamentar la toma de decisiones en educación” (Erausquin & Zabaleta, 2016; p.182). Pero, esto trajo dificultades que se han analizado en términos de aplicacionismo y de reduccionismo. Es a raíz de esto, que surgen nuevas teorías psicológicas (Jean Piaget y Lev Vygotsky) que van a constituirse en marcos teóricos aplicables a la educación. Ambas “adoptan un enfoque genético que implica abordar las estructuras intelectuales o los procesos psicológicos por su modo de constitución (Baquero, 2001; Baquero & Terigi, 1996; Erausquin & Zabaleta, 2016; p. 186).

La teoría psicogenética creada por Piaget, concibe la construcción del conocimiento en relación a un sujeto universal (epistémico) a partir del paso de un estado de un menor conocimiento a un mayor conocimiento, en movimientos de asimilación y acomodación; estos se realizan teniendo en cuenta acciones de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio. Las acciones que realiza el sujeto, ocupan un lugar privilegiado, ya que no suceden al azar, sino que se repiten, se regularizan y se generalizan. Por lo que, el conjunto de acciones que se generalizan, formará los esquemas de un determinado sujeto (Erausquin & Zabaleta, 2016). Así puede pensarse la unidad de análisis como diádica, ya que se centra en la relación entre sujeto y objeto. Tal es así que, el proceso de desarrollo que se da de manera espontánea y el proceso de aprendizaje se produce de manera continua.

Por otro lado, en el ámbito pedagógico, se piensa al docente como un sujeto pasivo, vinculado a la espera de que los procesos constructivos o esquemas se den por sí solos, y esto tiene que ver con un sesgo denominado “pedagogía de la espera”. (Lerner, 1996)

Ahora bien, según Coll (1983) ...

“en el contexto escolar no se trata, como en el marco de la teoría psicogenética, de la construcción de esquemas operatorios generales, sino que el problema es la construcción de esquemas de conocimiento sobre contenidos particulares, seleccionados en el marco de los diseños curriculares como saberes significativos que deben ser enseñados y aprendidos”. (Erausquin & Zabaleta, 2006; p.189)

Aquí entran en juego los aportes de la teoría sociohistórica y cultural (Engeström, 1987; Vygotsky, 1979), donde los esquemas de conocimiento no se constituyen a partir de un interjuego entre asimilación y acomodación, y de un equilibrio, desequilibrio y reequilibración, sino que incide la voluntad e intencionalidad por parte de una persona para intervenir en la construcción de un determinado sujeto, por lo que el docente va a caracterizarse por tener el rol de mediador. Es por ello, que la unidad de análisis es triádica (Erausquin & Zabaleta, 2016). Por otro lado, cabe destacar que, en esta perspectiva, hay un interés ya desde el comienzo por lo educativo.

La teoría sociohistórica, según De la Mata & Cubero Pérez (2003), hace hincapié en el papel de la mediación cultural e histórica y la actividad práctica en el funcionamiento psicológico. Además, sumado a ello, reconoce otro sentido que se da en la relación entre estos elementos, es decir, una entre ellos se genera una relación dialéctica. Por lo tanto, la acción humana depende justamente de los instrumentos y la actividad cultural, pero también, modifica los artefactos culturales y la propia práctica. (Cole 1999; Cole & Engeström, 1993, 1995)

Los artefactos culturales son materiales y simbólicos. Estos regulan la interacción con el ambiente y con uno mismo, por lo tanto, son herramientas, y la principal es el lenguaje. Tal es así que, el ambiente cultural en el que los niños nacen contiene el conocimiento acumulado de generaciones anteriores; al mediar su comportamiento a través de esos objetos, los seres humanos no solamente aprovechan su propia experiencia sino también la de los antepasados. (Cole & Engeström, 1993)

Por lo tanto, el enfoque sociohistórico, “no se centra ni en el individuo ni en la cultura, sino en la persona inmersa en una actividad. Actividad mediada por instrumentos culturales, fundamentalmente por el lenguaje, como modo de relacionar individuo y cultura” (De la Mata & Cubero Pérez, 2003). Según Cole & Engeström (1993), los sistemas de actividad, son la unidad natural de análisis para el estudio del comportamiento humano, es decir, un sistema de relaciones que está condicionado históricamente entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado.

Cabe destacar, que lo dicho hasta el momento, se corresponde con los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1979), es decir, aquellos que son propios de los seres humanos, constituidos en virtud de la vida cultural. Esta constitución se produce a partir de la ley de interiorización o internalización. (Vygotsky, 1988)

Según Baquero (2001), la noción de interiorización, implica una organización en el plano intrapsicológico de una operación interpsicológica y se trata de un proceso evolutivo, que los seres humanos desarrollan para elaboración de sus aprendizajes.

Ahora bien, siguiendo a Erausquin & Zabaleta (2016), las relaciones de aprendizaje y desarrollo constituyen una unidad, son inherentes. Los aprendizajes que se realizan en situaciones sociales, se convierten en desarrollo mental.

Para el abordaje de las relaciones existentes entre el desarrollo y el aprendizaje escolar, Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esto, en primer lugar, “le permite cuestionar la idea de que los aprendizajes deben adecuarse al nivel evolutivo real del niño, es decir, aquello que puede resolver por sí solo” (Erausquin & Zabaleta, 2006; p. 193). A su vez, esta noción permite delimitar dos niveles de desarrollo, por lo que, la ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo real, que hace referencia al desarrollo de las funciones mentales del niño, establecido como resultado de ciclos evolutivos llevados a cabo y el nivel de desarrollo potencial, que conlleva la resolución de un problema bajo la colaboración de un compañero o un adulto con más capacidades.

La ZDP define a las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de un sujeto, a lo que puede hacer hoy sin ayuda y a lo que podría hacer en un futuro guiado por un par o adulto que lo apoye en el desarrollo. Por lo tanto, el desarrollo potencial permite afirmar que un buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo. Ahora bien, lo que crea la ZDP es un rasgo

esencial de aprendizaje, es decir que, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos o logros se convierten en independientes del niño (Vygotsky, 1988). La ZDP entonces, es la forma en que el aprendizaje en actividad colaborativa puede conducir al desarrollo. (Vygotsky, 1934)

La posición de Vygotsky, que se piensa para el trabajo realizado, en relación a la enseñanza y el aprendizaje, es considerar que la instrucción de otra persona más capaz, crea posibilidades de desarrollo, ya que, lo que un niño realice actualmente con ayuda de otro, podrá hacerlo mañana de forma independiente.

A su vez, la enseñanza debe llevarse a cabo dentro de un contexto de selección de planes de estudios específico, es decir, que los procesos de enseñanza deben tener en cuenta la situación social de cada persona (Daniels, 2009). Por lo tanto, puede pensarse que los niños y niñas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, necesitan que un adulto se acerque a su zona de desarrollo próximo, pueda trabajar con ella y le brinde los elementos simbólicos y materiales que se adecúen para la situación de cada uno en su singularidad.

1.3. Alfabetización

La UNESCO (2005), definió a la alfabetización como una capacidad para identificar, comprender, interpretar, crear y comunicar utilizando material impreso y escrito asociado con diversos contextos. A su vez, el aprendizaje y uso de las competencias de alfabetización constituyen un proceso continuo y contextualizado que se enmarca no sólo dentro de los entornos educativos sino también fuera de ellos y se desarrolla a lo largo de toda la vida.

1.3.1 Perspectiva de la psicolingüística cognitiva

La alfabetización desde la perspectiva de la psicolingüística cognitiva, considera tres dimensiones sobre las que hay que apuntalar la enseñanza de la lectura y la escritura (Borzzone, 1998). La primera, tiene que ver con el conocimiento de la escritura como una modalidad del lenguaje, habida cuenta de que, desde la década de 1960, se comprende a estas dos actividades como lingüístico-cognitivas. Existen entonces, factores cognitivos,

que diferencian a los niños en sus progresos en el aprendizaje, algunos de estos factores hacen referencia a que, la escritura tiene un significado y tiene una función específica, es decir que sirve para comunicarnos en la vida diaria; y la diferenciación de otras actividades como dibujar, pintar.

El segundo conocimiento que los niños deben aprender, alude al sistema de escritura, que refiere a la forma en que cada sistema de escritura representa el lenguaje, esto es, “las unidades lingüísticas que las grafías representan, y conocimientos sobre las convenciones de orientación. Se trata de conocimientos específicos a cada sistema de escritura”. (Borzone, 1998; p. 193)

El lenguaje escrito conlleva una pluralidad de registros que se relacionan de manera diferente con el lenguaje oral.

En cuanto a los sistemas de escritura, los mismos son desarrollados para “transmitir mensajes, no a través de dibujos de objetos o eventos, sino mediante el uso de patrones ópticos que representan el lenguaje” (Borzone, 1998; p. 219). La representación se restringe a partir de la característica universal del lenguaje, que refiere a su formación a partir de unidades discretas (fonos, fonemas, sílabas, morfemas, palabras, frases, oraciones). Los sistemas de escritura poseen varios criterios por los cuales se distinguen, tales como el tipo, el número y el orden de los elementos del lenguaje oral que representan. (Marder, 2008)

Los sistemas de escritura alfabéticos, que son el tipo de sistema utilizado en español, están regulados por el principio alfabético. En ellos, según Piacente (2005), existe correspondencia entre los fonemas del lenguaje oral y los grafemas del lenguaje escrito. En este sentido, la escritura alfabética “representa la estructura fonológica de las palabras, es decir, las grafías representan fonemas” (Marder & Zabaleta, 2014; p. 10). Para poder leer y escribir, es importante tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos (conciencia fonológica) y que el niño pueda establecer la correspondencia entre el grafema y el fonema. A esto, se lo denomina principio alfabético. “La incidencia del conocimiento de la escritura sonora de las palabras se atribuyó al hecho de que la conciencia fonológica permite descubrir el principio de organización del sistema alfabético, e inducir las reglas de correspondencia entre grafías y sonidos”. (Borzone, 1998; p. 221)

Ahora bien, ¿por qué los niños no se dan cuenta de que las palabras están formadas por sonidos? La respuesta se debe que cuando hablamos no se pronuncia el sonido por sonido, sino que se realiza una articulación de los sonidos que forman una sílaba.

Los distintos tipos de habilidades en conciencia fonológica se presentan en orden de dificultad (Rueda, 1995):

“darse cuenta de que dos o más palabras riman, y decir palabras que rimen; darse cuenta de que dos o más palabras comienzan o terminan con el mismo sonido o tienen un mismo sonido en el medio, y decir palabras que comiencen o terminen con el mismo sonido; darse cuenta de qué palabra resulta si alguien la dice en pedacitos (s-o-l = sol); darse cuenta de qué sonido y cuántos componen una palabra; darse cuenta de qué palabra resulta si se le quita a una palabra el sonido inicial (pala = ala)”. (Borzzone & Marder, 2015; p. 33)

Así, cuando se han adquirido una o varias de las habilidades fonológicas, es decir, identificar y deslindar los sonidos que forman la palabra, y/o leer palabras escritas y escribirlas, ya han logrado hacer foco sobre la estructura sonora de la palabra. El desarrollo de estas, “le permiten al niño aprender las correspondencias sonido(fonema)/letra(grafema) y avanzar en el uso de ese conocimiento para la lectura y escritura de textos”. (Borzzone & Marder, 2015; p. 34)

Desde el punto de vista evolutivo, Bizama, Arancibia & Sáez (2013), explicitan que, la conciencia fonológica se desarrolla en mayor medida durante el período que comprende desde los 4 a los 8 años de edad; y el curso característico comprende desde la conciencia silábica de percepción de rimas y aliteraciones, en la etapa anterior a la escuela, hasta culminar con el manejo de las habilidades fonémicas cuando los niños y niñas aprenden a fines del primer año escolar o algunos en el segundo año, a leer y escribir (Anthony & Francis, 2005; Bizama et al., 2011)

Teniendo en cuenta lo dicho, en la intervención educativa, es importante dar cuenta de los niveles de conciencia fonológica de cada niño. Esto llevará a que resulte más productiva la adquisición y el dominio de la lectura y escritura ya que, cada nivel es la condición de posibilidad para tener acceso al siguiente nivel. (Marder, 2008)

El tercer conocimiento a desarrollar del proceso de alfabetización propuesto por Borzzone (1998), se corresponde con la dimensión del lenguaje escrito. Este hace referencia al estilo de lenguaje diferente del estilo de lenguaje oral. Éste último, tiene que ver con que el

hablante y el oyente comparten el tiempo y espacio, el aquí y ahora, es decir que está “contextualizado”. Se diferencia de la situación de escritura, ya que aquí, la comunicación no se da en un tiempo concreto, es “descontextualizado”. Implica los formatos externos, la integración de la información, los mecanismos de cohesión, correctivos, lenguaje dependiente del texto y el léxico y la sintaxis característicos.

“En el lenguaje escrito los términos deben interpretarse desde la perspectiva del texto y la situación que en él se describe” (Borzone, 1998; p. 227), ya que el escritor y el lector no precisamente comporten el mismo mundo social.

Por otro lado, el lenguaje oral es más fragmentado que el escrito, es decir que presenta oraciones cortas, repeticiones, autocorrecciones. En el lenguaje escrito, el escritor posee de un tiempo más largo para organizar su discurso, integrar las ideas y relacionarlas. Es por esto, que este presenta una sintaxis compleja y un léxico variado. (Borzone, 1998)

A su vez, el aprendizaje del lenguaje escrito pretende el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y metalingüísticas; este tipo de aprendizaje constituye un continuo con el aprendizaje del lenguaje oral. “De este modo, complementariamente al desarrollo cognitivo, que está en la base de ese proceso de adquisición, resulta relevante el fenómeno social que trae aparejado” (Marder, 2008; p. 41). Por lo que, las interacciones entre el niño y el adulto, donde permanece la comunicación pueden transformarse en facilitador del discurso del niño y del adulto.

Ahora bien, a diferencia del lenguaje oral, donde el mismo se adquiere a partir de la influencia de factores internos (predisposición innata del niño), como externos, donde el adulto dirige el habla hacia un niño; el aprendizaje del lenguaje escrito requiere de la intervención de un adulto alfabetizado que por medio de diferentes materiales de la vida diaria (lista de compras, menús escritos, guías de teléfono, periódicos, calles, etc.) cobra un significado para el niño y proporcione así, la oportunidad para el aprendizaje de la lectura y escritura (Borzone, 1998). Otro material importante, es la lectura frecuente de cuentos, ya que favorece al desarrollo del vocabulario, al provecho de conocimientos sobre el libro y a su vez, el manejo y la orientación de la escritura. También promueve el reconocimiento de palabras escritas y de la narración.

En consonancia, es importante destacar que, Borzone (1998) utilizó el término de "alfabetización temprana" y no el de alfabetización emergente. El término alfabetización

temprana alude al proceso de alfabetización donde se parte de conceptualizar el desarrollo temprano de la lectura y la escritura. Con emergente, en cambio, se refiere a las escrituras tales como el garabato, el dibujo, cadena de letras, copia, escritura inventada y a las actividades donde el niño "hace que lee". De este modo, la alfabetización emergente, implica una postura amplia de la alfabetización que abarca desde el nacimiento hasta los cinco años y se focaliza en aprendizajes informales producidos en el hogar, pre-jardín o jardín de infantes. (Marder, 2008)

Además, un factor necesario en el niño, es poseer un dominio de la lengua como proceso psicológico superior. "Los logros en lectura y escritura se relacionan con la competencia en el lenguaje hablado, que está en evolución y con el contexto de su desarrollo y uso" (Borzzone, 1998; p. 191). Por lo que, desde esta concepción, se destacan los cuatro usos del lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir dándoles importancia a todos por igual a la hora de pensar los programas de intervención.

Para leer y escribir textos, siguiendo a Borzzone & Marder (2015), es necesario suponer ciertos conocimientos, habilidades y estrategias en común, tales como la conciencia fonológica, la correspondencia y convertir al sistema que permite el uso del lenguaje oral (conversación) en un dispositivo para comprender y producir textos escritos. Los recursos lingüísticos para lograr producciones orales o escritas, que sean coherentes y cohesivos, se producen a edades tempranas en los niños y niñas, y resulta del intercambio conversacional de ellos con jóvenes y adultos que ya han alcanzado un alto nivel de alfabetización y de la participación en diversas experiencias de lectura de cuentos y de otros textos, y, además, de la conversación que promueven los adultos sobre estos textos.

Tal es así, que la reconstrucción que se haga de un texto, entre los niños y los adultos, en un espacio compartido de conversación, llevará a que se aprenda a usar estructuras sintácticas más complejas, como las que posee un texto, adquirir nuevo vocabulario o más preciso y organizar el discurso según pautas socialmente establecidas. Es decir que, para que los niños puedan producir un texto particular, es necesario, haber tenido contacto con otros tipos de textos anteriormente. (Borzzone & Marder, 2015)

1.3.2. Factores cognitivos intervinientes

En correspondencia con la perspectiva de la psicolingüística cognitiva, otro factor necesario para la alfabetización, será el funcionamiento efectivo de mecanismos y

sistemas cognitivos básicos, tales como la atención y memoria de trabajo, las funciones ejecutivas y el juego.

La atención, está relacionado con los procesos cognitivos ejecutivos y de memoria. La misma, es indispensable para que un niño pueda realizar cualquier tarea (Arán Filippetti & Richaud, 2008). Es por esto, que es relevante estimular constantemente los recursos atencionales con actividades específicas (Borzone & Marder, 2015). Para ello, es necesario la presencia del adulto para movilizar la atención del niño y que la pueda sostener por un tiempo de manera focalizada. Se trata entonces, de controlar la atención del niño para que aprenda luego, a hacerlo por sí mismo.

El principal mecanismo de control de la atención es el ejecutivo central de la memoria de trabajo. Esta es el “sistema cognitivo que permite guardar y operar con una cantidad de información durante un período breve de tiempo. Es esencial para poder realizar tareas cognitivas complejas como la lectura, el razonamiento y la resolución de problemas”. (Borzone & Marder, 2015; p. 47)

En cuanto a las funciones ejecutivas, se puede decir, que permiten tener, la posibilidad de comparar los elementos que aparecen, de ir y venir. Es decir, las tareas que se pueden realizar a partir de esta función son la organización y planificación (importantes para la resolución de problemas, para almacenar y recuperar la información), memoria de trabajo u operativa (capacidad para mantener la información en la mente para completar una tarea específica, registrarla y almacenarla), flexibilidad cognitiva (habilidades para hacer transiciones y tolerar los cambios), control y automonitoreo (controlar el propio rendimiento y reflejar la conciencia del niño acerca de los efectos que la propia conducta provoca en los demás), regulación de emociones y humor (control de impulso, fluidez verbal y no verbal para realizar las actividades).

Por último, es importante hacer referencia al juego, ya que el mismo, no se opone a aprender. Según Garrido, Rodríguez Sáenz, Rosemberg & Sarlé (2008), al jugar, el niño aprende y desarrolla capacidades como la de pensar, imaginar y crear. El juego, provee un contexto donde puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta en su vida diaria y, además, construir conocimientos nuevos.

1.3.3. Alfabetización en sectores vulnerados

Siguiendo los aportes de Diuk, Ferroni, Mena & Barreyro (2017), en el contexto de desigualdad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2015), los niños de sectores socioeconómicos vulnerados, suelen presentar dificultades en el proceso escolar (Andrés, Canet-Juric, Richard's, Introzzi & Urquijo, 2010) y principalmente en su rendimiento en cuanto a la alfabetización (Abadzi, 2008; Bizama, Arancibia & Sáez, 2013).

Lo que se observa es que en las escuelas donde asisten niños que viven en situaciones desfavorables, no se propician, en términos generales, los momentos, espacios y actividades focalizadas para que los niños participen de situaciones de enseñanza específicas con materiales y actividades promotoras de la alfabetización.

En Argentina actualmente, se da la existencia de niños que cursan el último año de la escuela primaria sin leer y escribir palabras sencillas (Diuk & otros, 2017). Borzone & Marder (2015), argumentan que, según resultados de varias investigaciones (Borzone de Manrique, 1994; Boulanger, 2008; Söderbergh & Cohen, 1999), todos los niños pueden aprender a escribir antes de los 6 años de edad debido a la gran plasticidad neuronal de los niños de entre 1 y 5 años. Por lo tanto, cabe preguntarse por qué actualmente los niños y niñas tienen dificultades para aprender a leer y escribir.

La dificultad en la alfabetización, no tiene que ver con un déficit en los niños en la mayor parte de los casos, sino en los factores ligados a la enseñanza. (Diuk et al., 2017). Tanto neurólogos como psicólogos cognitivos y educadores, insisten que es necesario poner el foco en la enseñanza, y no en el niño, es decir, que se trata de una enseñanza deficitaria que trae aparejado el retraso en el aprendizaje. (Borzone & Marder, 2015)

Varias experiencias realizadas en nuestro país (Borzone de Manrique, 1994; Marder, 2011, 2012), “muestran que aun los niños de 5 años en situación de riesgo por pobreza, pueden, a esa edad, aprender a leer y a escribir en español cuando cuentan con una intervención adecuada y sistemática” (Borzone & Marder, 2015; p. 21). En estas experiencias de alfabetización temprana, se pone el foco en la enseñanza como causa del fracaso, y no en la atribución del fracaso al niño y a su entorno.

Actualmente, han cobrado mayor relevancia los programas integrales de desarrollo infantil como estrategia viable para reducir la brecha entre niños provenientes de diversos

sectores sociales, mejorar la equidad y alcanzar el pleno desarrollo de los infantes. (UNICEF, 2012)

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores es que se propone generar intervenciones con niños de sectores desfavorecidos; y este trabajo es uno de ellos para generar evidencia empírica sobre el potencial de los niños y niñas para aprender la lectura y la escritura a partir de una propuesta sistemática.

1.3.4 Aportes de las Neurociencias

Los aportes más recientes de la **Neurociencias** aplicados a la educación, proporcionan una serie de principios que se tomarán en el trabajo para la enseñanza de la lectura y escritura. (Dehaene, 2015)

El principio de enseñanza explícita del código alfabético, hace referencia a las características básicas del alfabeto español, tales como, que las letras se unen de izquierda a derecha y que sus combinaciones transcriben, casi siempre, los sonidos de la lengua según la correspondencia grafema-fonema.

El segundo principio, de progresión racional, atañe al orden de aprendizaje de las letras y las combinaciones que las mismas se corresponden con los fonemas. Es decir, que primeramente se enseñarán los grafemas que se usan frecuentemente y que su correspondencia con su fonema es regular. “De este modo, los grafemas –es decir, las letras o los grupos de letras que codifican un fonema– deben introducirse uno a uno, conforme a una progresión racional”. (Dehaene, 2015; p. 79)

El principio de aprendizaje activo, que asocia lectura y escritura, es el tercer principio fundamental y tiene que ver con al aprender a componer palabras y escribirlas, da como resultado, la facilidad para la lectura. Si el niño practica las letras mediante el tacto y aprende el trazado de la letra, la lectura mejora, ya que, al agregar un código motor al repertorio mental de letras, estas actividades facilitan el recuerdo de las correspondencias grafema-fonema.

Respecto al principio de transferencia de lo explícito a lo implícito, se puede argumentar que, según Dehaene (2015), facilita la automatización rápida de la lectura, es decir, el pasaje de una lectura lenta a una lectura más ágil y fluida. El niño, al comienzo registra las

correspondencias entre los fonemas y grafemas como reglas explícitas y luego, el encuentro constante con diversos ejemplos hace que la decodificación sea algo más rutinario y fundado sobre conocimientos implícitos.

“La transferencia desde la memoria explícita hacia la memoria implícita cumple una función primordial, porque libera recursos en la mente del niño. A medida que la lectura se vuelve fluida y automática, los pequeños dejan de concentrarse en la decodificación y pueden reflexionar mejor sobre el sentido del texto”. (Dehaene, 2015; p. 89)

El principio de elección racional de los ejemplos y ejercicios, hace referencia a que estos, deben ser seleccionados con cuidado, teniendo en cuenta criterios racionales y el nivel de cada niño. Esto permitirá que comprenda las reglas de la palabra que se le presente y para evitar inducirlo al error.

El sexto principio tiene su incumbencia con los factores que determinan la velocidad de los aprendizajes. Estos factores son: el compromiso activo del niño y su involucración en el aprendizaje, la atención centrada en los aspectos del mundo externo y el disfrute, es decir que el aprendizaje se facilita cuando el niño es recompensado por sus esfuerzos. También es interesante que el niño aprenda que tiene derecho a equivocarse y no tiene nada de grave en eso.

Por último, el principio de adaptación al nivel del niño. La estrategia “reposa sobre la adaptación permanente de los ejercicios y de la progresión pedagógica al nivel y a las necesidades de los niños”. (Dehaene, 2015)

1.4. Extensión Universitaria

La perspectiva crítica dentro del ámbito de la extensión universitaria hace referencia a las posibilidades de intervención que la Universidad ofrece como compromiso con una política de defensa de los derechos de los niños y familias en situación de vulnerabilidad, es decir, intervenir en la realidad social.

En un principio, en Latinoamérica existía la universidad colonial, sus bases eran confesionales y gobernadas autoritariamente solo por los profesores; a su vez, se dedicaba a servir a los intereses de las clases dominantes para continuar con la dominación colonial y conservar el dominio de las oligarquías. (Carlevaro, 2010)

Tommasino & Cano (2016) hacen referencia al desarrollo histórico de la extensión universitaria en América Latina y distinguen dos modelos basados en la relación entre la universidad y la sociedad: el modelo “difusionista-transferencista” y un modelo de “extensión crítica”.

El primer modelo, alude a que “los procesos de difusión o asistencia pueden tener gran importancia cuando están articulados a procesos de extensión más amplios y dialógicos”. (Marder et al., 2020; p. 194)

A diferencia de esta perspectiva y modelo transferencista, Marder, Denegri, Soto, Lo Gioco & Dopazo (2020) plantan que, a partir de mediados del siglo XX, en América Latina, surge la “extensión crítica”, que se vincula a la educación popular e investigación-acción.

La universidad latinoamericana, desde esta concepción, es democrática y abierta, surge a partir de la lucha de la juventud cuestionadora, que había tomado conciencia del significado social de la institución.

A partir de esto, es importante considerar que la ética de la universidad depende de sus fines y sus implicaciones. (Carlevaro, 2010)

“La concepción latinoamericana de universidad implica compromisos éticos que emergen de sus fines en tanto que no es meramente una institución escolar destinada a la instrucción de profesionales a disposición de los sectores sociales que puedan contratar sus servicios, sino que ha devenido en una entidad de enorme significado social y cultural que vitaliza, enriquece y cuestiona a la sociedad entera”. (Carlevaro, 2010; p. 9)

“La Universidad es un espacio privilegiado para la contribución integral a las necesidades y demandas de la sociedad, por cuanto en ella convergen distintas expresiones del conocimiento potencialmente significativas a tales finalidades”. (Coscarelli & Picco, 2006; p. 36)

Por otro lado, Krotsch (2005), plantea que la cuestión social y las problemáticas que el mundo actual trae aparejado, deben ser incorporadas al currículum universitario, a las prácticas de enseñanza, extensión e investigación. Se debe así, incorporar dinámicas y lógicas de lo social, lo político o económico a las lógicas del espacio académico, para transformarlas de energía propia en compromiso con la marcha de la sociedad y las contradicciones que trae.

Por tanto, el resultado del encuentro entre los universitarios, ya sea estudiantes, egresados y docentes y las personas de una comunidad, es productivo cuando se elaboran proyectos comunes que se instalan y funcionan en el espacio social del propio encuentro. Es decir que, la extensión universitaria “es una función de la universidad cuyo propósito y significado esencial es poner a la universidad al servicio del pueblo” (Carlevaro, 2010; p.13). Esto trae como resultado, para los extensionistas, el aprender operando, actuando, asociándose con el otro social y con el equipo de compañeros.

En consonancia, es interesante pensar a la extensión desde una perspectiva de diálogo entre las prácticas profesionales y la realidad con la complejidad que conlleva, “diálogo en el que las contradicciones y los conflictos son motores del aprendizaje y desarrollo profesional”. (Marder et al., 2020; p. 194)

La extensión crítica, por lo tanto, conlleva la formación de universitarios y la emergencia de procesos integrales que apunten al compromiso social de los universitarios graduados.

“Así, la extensión crítica se propone trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad “fábrica de profesionales” (Calvaro, 2010) y procurar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad”. (Marder & otros, 2020; p. 194)

2.OBJETIVOS

2.1. Objetivo general del T.I.F.

- Analizar una experiencia de intervención en alfabetización realizada en una ONG y desarrollada en el marco de un proyecto de extensión universitaria.

2.2. Objetivos específicos

- Describir el marco teórico y el proyecto de extensión en el que se enmarca la propuesta de intervención en alfabetización y desarrollo integral.
- Analizar la evolución de tres casos particulares correspondientes a niños concurrentes a la Casa del niño *Encuentro*, que participaban de una actividad sistemática de alfabetización y desarrollo integral.
- Analizar las fortalezas y debilidades del programa implementado, visualizados durante y a la finalización de la implementación de la propuesta de intervención, teniendo en cuenta la particularidad de los niños, la ejecución del proyecto y el contexto de referencia.
- Reflexionar acerca de la propia formación y la experiencia como estudiante extensionista.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se describen los elementos utilizados en la intervención que formaron parte del proceso de alfabetización que se llevó a cabo con un grupo de niños como parte del proyecto de extensión.

3.1. Corpus de análisis

La realización del trabajo integrador final supone la lectura, sistematización y análisis de materiales provenientes de diversas fuentes.

En primer lugar, fue necesario realizar una revisión de bibliografía sobre la temática abordada en el presente trabajo, es decir, la psicología educacional y la psicología cognitiva y sociocultural como marco teórico; la alfabetización temprana, el contexto social de la institución y las características de la extensión universitaria.

En segundo lugar, se sistematizaron diferentes fuentes del proyecto de extensión en el que se participó (informes, registros de reuniones de planificación y supervisión, lectura de bibliografía, presentación de trabajos en congresos) y materiales generales de la Casa del Niño (entrevista a la directora, antecedentes de los niños, reuniones con padres y docentes).

En tercer lugar, se consideró, en relación con la presentación y análisis del trabajo realizado, las características del programa de alfabetización utilizado en el marco del proyecto de extensión. El análisis de los resultados de la implementación del programa se despliega cualitativa y cuantitativamente.

Esto implicó el análisis de las evaluaciones iniciales y finales realizadas con la prueba de escritura de palabras a tres niños (Marcos, 8 años; Luca, 8 años; y Charo, 9 años) y el análisis cualitativo de observaciones y registros filmicos de las actividades desarrolladas.

3.2. Instrumentos

Se procede a la descripción de Instrumentos utilizados en el trabajo de campo.

3.2.1. Programa de desarrollo integral para la alfabetización “Queremos aprender”

Este programa de desarrollo integral (Borzzone & De Mier, 2017, 2018), retoma algunos ejes de otras propuestas anteriores de la primera autora, como el programa Ecos (Borzzone & Marro, 1990; Borzzone, 1997) y Alfabetización Intercultural (Borzzone et al., 2011) incorporando nuevos ejes, habilidades sociales y cognitivas básicas, y una mayor cantidad de textos y actividades.

Su planteo gira en torno a 5 dimensiones que constituyen los ejes de todo programa de desarrollo integral: 1. físico y motor (que involucra tanto el área de la actividad física como el cuidado de la salud) 2. emocional y social (el reconocimiento y regulación de las emociones y comportamientos sociales solidarios y de respeto y compromiso por el otro y el medio ambiente en el que vivimos). 3. lenguaje oral (habilidades para comunicarse a través del lenguaje: producir y comprender textos). 4 cognición y conocimientos (desarrollo de las habilidades cognitivas básicas, memoria, atención, funciones ejecutivas que potencian el aprendizaje) y, por último. 5. precursores de la alfabetización (conciencia fonológica, reconocimiento de la escritura como lenguaje y sus funciones, procesamiento visual de la escritura, dominio de un estilo de lenguaje escrito).

El programa completo consta de los siguientes materiales:

Klofky y sus amigos exploran el mundo 1 y 2, (Borzzone & De Mier, 2017; 2018). Se trata de dos libros de actividades. El uso de este material en jardín y en primer grado permitiría articular ambos niveles a través de una continuidad en la manera de trabajar del docente y en los contenidos y actividades que siguen la progresión del desarrollo infantil. Ambos libros tienen la misma estructura global: una novela por entregas (5 episodios) y 15 secuencias didáctica cada una. El personaje de la novela tiene una característica particular: cambia de color en función de la emoción o sentimiento que experimenta mientras vive aventuras en distintos contextos. A través de estas aventuras, los niños toman contacto con diferentes entornos sociales y naturales y aprenden sobre eventos pasados (por ejemplo: pinturas rupestres realizadas por los pueblos originarios), presentes (animales, paisajes, tipos de energía y otras problemáticas ecológicas), futuros y no tanto (los robots).

Guías para el docente, (Benítez, Plana & Marder, 2017; Borzzone & De Mier, 2019). Estas guías proporcionan los fundamentos teóricos sobre los que se apoya el programa y sus

propuestas. Asimismo, presenta orientaciones sobre el modo de desarrollar cada una de las actividades.

Sonidos y letras en acción, (Dalla Fontana et al., 2017). En este cuadernillo se van introduciendo los sonidos y las letras correspondientes. Se promueve el desarrollo de la conciencia fonológica a través de juegos con sonidos y de una canción en la que se repite un sonido. Cada letra va acompañada también por gestos. Se proponen actividades de trazado y de completamiento de palabras. Si bien se considera la lectura de palabras, el foco está puesto en el aprendizaje de las correspondencias y de la escritura de palabras y textos.

Las secuencias didácticas de los libros para los niños están formadas por 14 apartados:

Compartimos	Cada secuencia comienza con el relato de un niño de distintas zonas del país, de otros países de Latinoamérica y actúa como modelo del desempeño esperable en los niños. La situación que se plantea en este apartado tiene por objetivo que los niños cuenten experiencias personales, que compartan con los demás algo que les sucedió y aprendan a hacerlo en forma clara.
Diario Mural	Luego de que uno o dos niños hayan compartido su experiencia, el/la docente les propone escribir uno de los relatos para no olvidarlo. Les presenta el diario de la sala/aula, un papel afiche en el pizarrón, y les comenta que van a escribir los relatos para que otros chicos, las familias y los docentes conozcan las experiencias que ellos han vivido. Asimismo, cuando el/la docente escribe al dictado de los niños, estos reconocen que la escritura es lenguaje y que lo que se dice se puede escribir, así participan de una situación real de escritura.
A dibujar, pintar y crear	Se busca promover la habilidad para representar el mundo a través del dibujo, la pintura o construcciones.
Leemos y comprendemos	En este apartado se incorporan textos narrativos y expositivos (Beck et al., 1995) con el objeto de enseñar vocabulario y estrategias de comprensión a través de situaciones de lectura dialógica e interactiva (Whitehurst et al., 1994).

Después de leer	Se introducen actividades de comprensión sobre el texto leído y actividades focalizadas en estrategias específicas para comprender textos breves (Bianco et al. 2010).
¿Lo contamos otra vez?	Se promueve la reconstrucción oral del texto con apoyo en imágenes (Wells, 1985; Borzone, 2005).
Nuevas palabras, nuevos mundos	Se proponen actividades con el nuevo vocabulario del texto leído y se presentan esas palabras en otros contextos para incrementar la amplitud y profundidad del vocabulario (Ouellette, 2006).
A cantar, bailar o adivinar	La música y el canto favorecen el desarrollo del lenguaje, de la conciencia fonológica, el autocontrol y la atención. (Moreno et al. 2011). En el canto, se atiende a los sonidos y su articulación. Cuando un niño canta contribuye al desarrollo de CF no solo porque percibe el sonido por el oído sino también por la articulación (propiocepción).
Sonidos y letras marchando	Las actividades se proponen el desarrollo de la conciencia fonológica y aprendizaje de las correspondencias. Al darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos, el aprendizaje de las correspondencias se ve facilitado ya que los niños proyectan las letras sobre los sonidos. De esta manera comienzan a escribir y a leer palabras (Lonigan et al. 2009).
A jugar	En este apartado se incluyen juegos variados que pueden dar lugar a la selección, diseño y planificación de muchos otros en el marco de cada secuencia y en diálogo con otras propuestas de enseñanza. El juego se define como una actividad imaginaria y reglada que conlleva ciertos rasgos: placer, sin estar ligado a estímulos externos, con un propósito en sí mismo, flexibilidad y autonomía (Zigler, Singer & Bishop, 2004).
Leemos en Eco	El propósito de las actividades de este apartado es que los niños aprendan a leer “haciendo que leen” repitiendo como un Eco los fragmentos que el docente lee, siguiendo con el dedo la lectura en su cuadernillo. Aprenderán así la direccionalidad de la escritura y se irán familiarizando con la forma visual de las letras (Kuhn & Schwanenflugel, 2008).

Historia para contar	En este apartado se presentan, en forma de historietas, eventos que tienen como protagonistas a personajes que no son los niños que están mirando la historieta. Se enfrentan con el desafío de construir una historia a partir de imágenes que primero deben comprender, realizar múltiples inferencias para establecer relaciones entre los eventos que construyen la historia y luego hacer un uso adecuado de los recursos lingüísticos para producir oralmente un relato coherente y completo (Kendeau et al., 2008).
Pensamos	Las actividades trabajan en forma específica la memoria de trabajo verbal y visual, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, como la planificación, y la atención selectiva visual o auditiva, y sostenida (Aran et al. 2010; Oros et al., 2011).
¿Qué aprendimos?	Se promueve el desarrollo de la metacognición para recuperar información y el aprendizaje explícito sobre algunas de las actividades realizadas (Swartz et al., 2016).

Los resultados de una experiencia piloto de aplicación del programa, en dos grupos de niños de 5 años, mostraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en atención, memoria de trabajo viso espacial, planificación, control inhibitorio, lectura y escritura de palabras (Marder & Barreyro, 2019) y comprensión de textos. (Marder & De Mier, 2018)

El libro *Sonidos y letras en acción* (Dalla Fontana et. al., 2017) fue la base para trabajar con el grupo de niños que se describe aquí. El mismo, cuenta con actividades estructuradas de acuerdo a cada uno de los sonidos que se conocen, ordenados por complejidad creciente en nuestra lengua, pero cabe aclarar que los sonidos no siguen un orden alfabético. “Se comienza por las cinco vocales, por ser los sonidos más perceptibles, y luego se continúa con aquellos sonidos que se puedan prolongar, para finalizar con los sonidos menos frecuentes”. (UNICEF, 2012; p. 24)

La primera actividad a considerar cuando se comienza a trabajar con un sonido/letra es el juego con sonidos y de canciones. Además, la canción se acompaña de un gesto corporal que también se relaciona con la letra correspondiente. En esta primera parte, es importante destacar que se debe conocer primero el sonido de la letra para luego poder trabajar con ella en las actividades que se siguen. Esta actividad se considera multisensorial, ya que se

apela al sonido, al gesto, a la forma de la letra y a la canción a la vez para lograr una amalgama en la memoria.

Sumado a lo anterior, los niños tienen que completar una actividad de trazado de la letra que se esté trabajando en imprenta mayúscula y minúscula y cursiva, mostrando un ejemplo de la misma al comenzar el renglón en sus tres formas, y con las flechas que indican en qué sentido realizar los trazos. Sin embargo, en el cuadernillo se privilegia el uso de cursiva para la escritura y el uso de la imprenta minúscula para la lectura.

Otra actividad desplegada, indica que los niños deben pintar los dibujos que comiencen con la letra que se está trabajando. Luego aparece un ejercicio en el que, se encuentran varios dibujos con los nombres de los objetos correspondientes debajo de cada dibujo, pero en cada uno hay una letra faltante que es necesario completar.

En el cuadernillo, la lectura y la escritura de palabras se ejercita constantemente. “Se emplean listas de palabras para fomentar la práctica y, para la escritura de palabras, la actividad “cazasonidos” incluye una segunda instancia en la que los niños, de manera autónoma, deberán escribir la palabra completa” (UNICEF, 2012; p. 25). Esta consiste en presentar una imagen y, unos casilleros (en forma de vagones de trenes) para que los niños prolonguen cada sonido y lo pongan en el casillero correspondiente. Así, identifican el sonido y activan la grafía correspondiente.

Por otro lado, la idea de las actividades, es que cada niño la realice en su propio libro (el mismo fue entregado a cada uno al comienzo del proyecto), y en simultáneo, para que se pueda ir acompañando al grupo en conjunto.

Sumado a ello, también se complementaron actividades de comprensión del libro *Klofky y sus amigos exploran el mundo I* (Borzzone & De Mier, 2017). El mismo se utilizó a partir de la secuencia didáctica n°9.

En la *Guía del docente*, se explica, qué preguntas pueden realizarse para activar el conocimiento previo de los niños, en qué momentos y de qué manera pueden hacerse interrupciones en la lectura para centrar la atención de los niños sobre el contenido inferencial, sobre qué partes del texto es necesario hacer hincapié después de leer y, además, se brindan varias maneras de definir las palabras nuevas que surgen de la lectura. (UNICEF, 2012)

Por otro lado, el libro de Klofky aporta una actividad denominada “Diario Mural” donde se les propone a los niños que relaten una historia propia, alguna experiencia de recuerden, con un inicio, un desarrollo y un final, para luego poder escribirlo en un afiche. Esta se realizaba en la mayoría de los encuentros, utilizando diversas metodologías además de la ya explicitada; ya sea mostrando imágenes, palabras o bien contando experiencias cortas sacadas del libro, para incentivar el armado de una historia con las mismas. (Anexo IV)

- Actividades complementarias creadas ad hoc en el grupo de extensionistas.

En un primer momento, el trabajo con los niños fue encaminado hacia la generación de vínculos para que se sientan acompañados y alojados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a su vez, para que no transfieran sobre las extensionistas una relación de docente-alumno. En este sentido, se propusieron actividades de presentación realizadas de manera lúdica. Por ejemplo, la primera actividad, consistió en usar un ovillo de lana que consiste en ir enganchando el dedo de cada uno a medida que se va respondiendo a la pregunta que la extensionista menciona. Algunas de las preguntas eran: nombre, edad, personas con las que viven, color favorito, comida favorita, actividad que más les gusta hacer, etc.

A su vez, en los primeros encuentros, se trabajó de manera gradual con el material específico debido a que a los niños les costó bastante adecuarse a un trabajo sistemático con el material, no estaban habituados a hacerlo, por lo que, se optaba con que el grupo pueda elegir actividades para realizar; por ejemplo, dibujar, salir al patio a jugar, entre otras. Cabe aclarar que, frente a esas circunstancias, se aceptaba la propuesta de los niños tratando de alternar esto con las actividades del cuadernillo. Es decir que, se les proponía que dibujen una cosa que les gustara, pero tenía que empezar con el fonema/letra “A”, que es la que se había comenzado a trabajar. Lo mismo sucedía con los juegos en el patio, por ejemplo, el juego de correr hacia la pared y volver quien tuviese en su nombre unos sonidos en particular. Otro de los juegos implementados, tuvo que ver con, escribir letras en la espalda de un compañero e ir adivinando las mismas.

Esta modalidad se siguió utilizando a lo largo del año, ya que, a través del formato lúdico, podrían incorporar nuevos conocimientos o sumar a los que ya tenían. En este sentido, se toma al espacio de juego como un espacio de esparcimiento, aprendizaje y vinculación. Muchas veces, se optó por adaptar juegos cotidianos utilizados como forma de ejercitar lo

aprendido, apuntando siempre al trabajo desde la conciencia fonológica para el proceso enseñanza y aprendizaje integral.

En un segundo momento y de manera progresiva, se fue configurando un espacio de trabajo sostenido. Si bien uno de los principales ejes de la intervención era el juego, se logró trabajar tiempos más largos en las actividades del libro y en otras propuestas realizadas por las extensionistas.

La configuración de afiches utilizando imágenes y letras fue uno de los trabajos de enseñanza/aprendizaje con mayor aceptación por parte de los chicos. Se realizaron collages, por ejemplo, con las vocales, donde debajo de cada vocal, se debían pegar imágenes que empiecen con esa letra. Otra actividad realizada estuvo configurada a partir de la entrega de imágenes, donde los dibujos presentados tenían la particularidad que empezaban con las mismas letras (tres o cuatro letras diferentes) y los niños a partir de allí, tenían que inventar una historia y transcribirla al papel.

Una metodología utilizada frecuentemente, fue repartir una hoja a cada uno, y que escriban 10 palabras que comiencen con una determinada letra. Allí se ponía en juego su creatividad, y luego se le daba la posibilidad de que escojan la palabra que más les haya gustado y puedan dibujarla. Asimismo, con la inventiva de las hojas, se jugaba al tutifrutí, conformado por dos o tres categorías y con la opción de escoger una de ellas y representar la palabra a través del dibujo.

Otra de las variaciones que se llevó a cabo, se relacionó, no solo con el contenido del taller sino con la modalidad de agrupamiento de los niños, ya que se entendió necesario un andamiaje más personalizado, por lo que, se sub dividió al grupo de cinco en dos sub grupos para poder trabajar de una mejor manera.

3.2.2. Instrumentos de evaluación de la lectura y la escritura

- Prueba de escritura de palabras al dictado. (Borzone & Marder, 2015)

Se trata de una prueba al dictado formada por 38 palabras que se distribuyen en 5 series, las cuales son controladas por frecuencia, extensión y complejidad fonológica.

Serie 1: papá, mamá, oso, sol, mesa

Serie 2 a: gato, casa, nudo, cine, puma / Serie 2 b: auto, flor, bolsa, limón, jefe

Serie 3: pelota, moneda, milanesa, fantasma, gallina, cucaracha, televisión

Serie 4: yegua, queso, año, cena, lluvia, perro, clase, yerba, nariz

Serie 5: frasco, peine, cable, bomba, bailarina, micrófono, brújula

Las palabras que se corresponden con las primeras 4 series corresponden a una prueba experimental realizada por Diuk (2003), pero se le han hecho modificaciones, tales como el agregado de estímulos visuales por el factor memoria a las tres primeras series y se han cambiado algunas palabras. En cuanto a la serie 5, forma parte de una investigación publicada por Abchi, Diuk, Borzone & Ferroni (2009).

Siguiendo a Borzone & Marder (2014), la primera serie está formada por 5 palabras de uso frecuente, bisilábicas y simples. La segunda, está dividida en dos partes, consta de 5 palabras bisilábicas menos frecuentes y de 5 palabras con estructura silábica más compleja, (uso de diptongo, grupo consonántico y con sílaba consonante-vocal-consonante). En cuanto a la tercera serie, las 7 palabras cuentan con 3 o 4 sílabas y también incorporan el diptongo, y consonantes en posición implosiva. La cuarta, está formada por 9 palabras bisilabas de mayor complejidad. Por último, la quinta serie, está formada por 7 palabras que son complejas y poco frecuentes (cortas y largas).

En cuanto al procedimiento, la prueba se realizó de forma grupal, entregándole a cada niño la hoja con las imágenes de las palabras de la Serie 1 y 2a, y también se nombran las palabras que tienen que escribir de forma pausada y en voz alta, con la posibilidad de repetir dos veces cada uno de los ítems. Ahora bien, si el niño no puede escribir la serie 1 la prueba se detiene. Pero si escribe el 80% de los primeros 10 ítems se continúa con las siguientes series, y así sucesivamente para escribir las palabras de las series 3, 4 y 5.

El criterio de corrección de la prueba, es de carácter cuantitativo y cualitativo. En cuanto al primero, se puntúa el número de palabras escritas de forma correcta con el criterio de correspondencia fonológica. En relación al criterio cualitativo, se utiliza la escala evolutiva de Ball & Blachman (1991) que apunta al grado de completamiento de las escrituras, pero modificada a la nombrada anteriormente, ya que se agregan al principio y al final puntajes que marcan el menor nivel que pueden llegar a tener las escrituras o bien, el mayor nivel respetando las reglas ortográficas en las últimas series. Los puntajes se dividen en escritura no analítica y analítica.

Escritura no analítica:

0: Escritura preconventional (ejercicio, imitación referente y caracteres)

1= secuencia de letras sin relación

Escritura analítica:

2= 1 sola letra con relación sonora

3= la primera letra con relación sonora

4= más de 1 fonema y hasta el 50% de la palabra representada

5= más del 50% de fonemas y menos del 100%

6= Todos los fonemas representados.

7= Escritura ortográficamente correcta

Por último, teniendo en cuenta los aportes de Borzone & Marder (2014), es importante tener en cuenta el tipo de errores por tipo de palabras. Los errores pueden ser: omisiones, sustituciones, adiciones, rotaciones de letras (b,d,p,q) y/o inversiones en el orden de las letras.

4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN

El presente apartado describe, sistematiza y contextualiza la experiencia de extensión y el seguimiento de los tres casos de niños en la que la autora de este TIF y su directora han participado.

4.1. Casa del Niño Encuentro

La casa del Niño Encuentro, es una entidad privada, apartidaria, ecuménica y sin fines de lucro, miembro de la Federación Argentina de Apoyo Familiar (F.A.A.F). Es una ONG reconocida por entes gubernamentales y no gubernamentales, ubicadas tanto en Argentina como internacionalmente. Su labor es en pos de la promoción social de la familia con escasos recursos, y la prevención con la mujer, el niño y la familia en situación de riesgo. (<http://casaencuentro.com.ar/>, s.f.)

La Federación Argentina de la Casa del Niño, fue fundada por Ana Mom a raíz de ver a niños buscando comida en los tachos de basura en las calles de La Plata. Surge allí, la primer Casa del Niño en La Plata, y luego se realiza otra en City Bell, que es la que nos compete en este trabajo. Esta, es una asociación de apoyo familiar fundada en 1986, por un grupo de vecinos y gente de la zona, a partir de observar las necesidades que había en un determinado barrio de la zona, el barrio Santa Ana. (Anexo I)

La Casa del Niño abarca a familias de la localidad de City Bell que son seleccionadas teniendo en cuenta su situación de riesgo social, con padres trabajadores y con el objetivo de salir adelante (<http://casaencuentro.com.ar/>, s.f.). A su vez, el rango de edad de los niños que pueden asistir se extiende desde los 3 hasta los 12 años de edad, etapa desde jardín de infantes hasta primaria. A raíz de esto, se considera que una de las condiciones para el ingreso es que los niños estén escolarizados, por lo que, concurren a contraturno de la escuela. El tiempo de permanencia en la institución es de 5 años permitiendo así, que otros niños tengan la posibilidad de hacer uso de la Casita. Se destaca que el ingreso consta de una evaluación, y se protege a quien está en situación de mayor vulnerabilidad. (Anexo I)

La Casa del Niño se basa principalmente en proteger los derechos del niño y promover su cumplimiento. Se parte del niño, se lo asiste y se llega a las familias. Por otro lado, no sólo se les brinda alimento, sino que se ofrecen actividades que promueven el desarrollo intelectual y físico de los niños y sus familias. Tal es así que, los objetivos son

principalmente acompañar al niño en la primera etapa de su vida, para que se sientan protegidos y tengan un espacio de escucha. A su vez, es interesante e importante que se trabaje desde la singularidad de cada uno. De este modo, se les festejan los cumpleaños, se trata de que participen en talleres recreativos y/o artísticos (como clases de música o de deportes, por ejemplo) se mantienen entrevistas con familiares, se realizan reuniones con las escuelas a las que acuden, entre otras. (Anexo I)

Cabe destacar los dichos de la directora (Anexo I), quien refiere que el contexto familiar de los niños en general es bastante diverso. Por un lado, se encuentran familias constituidas por padre y madre, donde ellos trabajan y utilizan la Casa del Niño para poder realizar sus tareas sin preocupaciones porque sus hijos están contenidos. Por otro lado, hay familias donde las madres o abuelas se hallan solas a cargo de los niños y necesitan dejar a los niños en la Casa, es un “refugio” tanto para ellas como para sus hijos. A su vez, se encuentran situaciones de violencia de género, familias con perimetral, entre otras.

4.2. Sobre el proyecto de extensión

El proyecto de extensión “*DESARROLLO INTEGRAL INFANTIL Y APRENDIZAJE EN TERRITORIO. Propuesta de enseñanza sistemática y andamiada de la lectura y de las habilidades cognitivas y socio emocionales*” fue implementado y subsidiado desde la Secretaria de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP en el año 2019. El proyecto dirigido por la Dra. Sandra Marder, tuvo por finalidad abordar una temática específica en un contexto comunitario e institucional en un interjuego entre teoría y práctica.

Dicho proyecto ha surgido a partir de la necesidad que presentan las organizaciones sociales de realizar actividades de apoyo nutricional y escolar a niños en contexto de vulnerabilidad social que concurren a estos espacios.

Estas organizaciones, funcionan como pilares fundamentales para andamiar el desarrollo del aprendizaje de los niños, y también, como protectores de sus necesidades nutricionales y sociales básicas. La Facultad como institución pública, promueve desde los espacios pedagógicos y de relación con la comunidad la creación de programas para dar respuesta a esta demanda, tanto de las organizaciones en general, como de los niños y jóvenes en particular.

De este modo, el proyecto de extensión mencionado anteriormente, ha tenido como objetivo concreto “la implementación de un programa sistemático de desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, socio emocionales y de alfabetización” en la población seleccionada: 100 niños de 6 a 12 años que concurren a la Casa del Niño “Encuentro” de City Bell. (Proyecto de Extensión aprobado y ejecutado con financiamiento de la Secretaría de Extensión Universitaria, UNLP, 2019)

El proyecto se llevó a cabo durante 12 meses (marzo 2019 a febrero 2020) y contó con varias fases en el atravesamiento del tiempo. En primer lugar, una fase diagnóstica, donde se realizaron reuniones con la directora de la Casa, con asistentes y con las familias. A su vez, llevó adelante una evaluación del grado de desarrollo de la escritura de palabras y textos de todos los niños de la Casita con el fin de organizar grupos homogéneos de trabajo.

A partir de allí, se organizaron los grupos con los niños de la Casa y se seleccionaron los coordinadores extensionistas para llevar a cabo el proyecto con los materiales del programa. Se dividieron los extensionistas en subgrupos para realizar el trabajo con un grupo de niños específico y con un material particular, dos veces por semana. Prontamente, entró en juego, la fase de acción en terreno con los niños; y de forma paralela con el equipo de trabajo se llevaron adelante las reuniones de planificación de actividades semanales, planteos de problemáticas y posibles resoluciones.

Por último, la fase de evaluación de los resultados, donde se consideraron los aprendizajes de los niños a partir de algunas herramientas y entrevistas realizadas a los partícipes activos del proceso. Sumado a ello, se evaluó a cada participante y se tuvieron en cuenta las reflexiones de los extensionistas, quienes profundizaron en el proceso de elaboración de las conclusiones, análisis de los registros de observación, entrevistas, mesas de discusión, y presentación de los resultados en congresos, entre otras.

4.3. Experiencia con Marcos, Luca y Charo

Marcos, Lucas y Charo son tres de los cinco niños que participaron en el grupo donde la autora del trabajo realizó su práctica. Cabe aclarar que son nombres ficticios para reservar su identidad.

El grupo se caracterizaba por ser heterogéneo en cuanto a la edad, ya que estaba conformado por chicos que asistían a primer ciclo de primaria: 1ro, 2do y 3er grado.

La selección de los niños para el TIF, se realizó de este modo porque, uno de los cinco niños del grupo abandonó la Casa del Niño hacia mitad de año por motivos familiares; y en relación al otro niño, no se tuvo en cuenta ya que, debido a ciertos avances y progresos alfabéticos, migraba hacia otro grupo más avanzado.

De esta forma, los tres chicos, participaron durante todo el año con un seguimiento distintivo y característico. Marcos y Luca asistían a 2do año de primaria, mientras que Charo, hermano de Marcos, concurría a 3er grado. Ellos, se encuentran en una situación de vulnerabilidad, provenientes de familias numerosas y con inestabilidad socio-económica.

Marcos, es un niño simpático, inquieto y con una disminuida predisposición para realizar las actividades que se le plantean, aunque se podía trabajar con él una vez que se lograba motivarlo. Charo, es una niña tímida, reservada, y con dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura.

En cuanto al contexto familiar de Marcos y Charo (hermanos), su familia está conformada por la madre, el padre, y una hermana mayor. Los niños poseen una buena contención por parte de los padres, quienes se preocupan y son atentos. La madre trabaja en casa de familia y el padre realiza changas de albañilería. Charo, repitió un año en el colegio. Ella tiene problemas de aprendizaje, por lo que, a partir de esta problemática, desde la ONG junto con sus padres, se le brindó una atención especializada por parte de una voluntaria del área de psicopedagogía. (Anexo I)

En lo referido a Luca, es uno niño cariñoso, predispuesto, pero que se frustraba rápidamente, por lo que se lo debía alentar constantemente. Su familia, está conformada por su madre y cuatro niños. Ella está sola y sus hijos tienen diferentes padres. La madre trabaja mucho, y el contexto es muy particular, ya que ha estado sin casa en varias ocasiones. A su vez, fue exalumna de la Casa del Niño, por lo tanto, se encuentra arraigada a la institución. (Anexo I)

Por otro lado, cabe destacar en general, la secuencia didáctica llevada a cabo por las extensionistas a lo largo de los encuentros. En primer lugar, se proponía una etapa inicial, de caldeoamiento, donde se esbozaba un diálogo conjunto con los niños, con el objetivo particular de que relaten sobre actividades realizadas los días pasados o el fin de semana. A su vez, se les proponía relatar alguna historia que les interese contar.

Además de que la actividad tenía como fin reforzar los vínculos extensionista-niños, suponía un trasfondo para realizar luego la actividad de Diario Mural. Por lo que, se escogía una historia para transportarla a en un afiche. La escritura del mismo, en el comienzo de la intervención, la realizaban mayoritariamente las extensionistas; mientras que, en los últimos meses, eran los niños quienes la producían. Asimismo, en algunas ocasiones se optaba por entregarles imágenes con diferentes temáticas para apelar a su creatividad y que dispongan historias con los dibujos propuestos.

En un segundo momento, se apelaba a trabajar principalmente con el libro *“Sonidos y letras en acción”*. Se repartía el libro correspondiente a cada uno de los niños, y se abría en la letra a trabajar ese día y se llevaban a cabo las actividades proporcionadas allí. Se solicitaba que todos trabajen en sintonía y cooperación, aunque cada uno llevaba un ritmo en particular, por lo que, se debía buscar un equilibrio. Sumado a ello, se utilizaba en ocasiones el libro de *“Klosky y sus amigos exploran el mundo I”* para sumar actividades complementarias que se relacionen con la letra a practicar.

El tercer momento de la secuencia didáctica, en la mayoría de los encuentros, constaba en actividades lúdicas enfocadas en el aprendizaje de la escritura. Asimismo, en ciertas ocasiones se acudía al juego libre.

Por último, se proponía un momento de cierre, donde se intentaba recordar lo trabajado y aprendido en la jornada.

A continuación, se describirá el trabajo realizado con los tres niños, teniendo en cuenta la prueba de escritura de palabra realizada a principio y final del proceso con ambos criterios (cualitativo y cuantitativo) (Anexo II) y las observaciones elaboradas por las parejas pedagógicas que trabajaron con los niños anteriormente nombrados.

Subsiguientemente, se muestran los resultados de la prueba de escritura de palabras y los resultados a nivel cuantitativo y cualitativos. (Ver Metodología en el capítulo 3.2.2.)

Niño: **MARCOS**

Tabla 1: Cantidad de palabras correctas por cada serie de palabras de la prueba al inicio y al final del proyecto

	Evaluación 1 (abril - 2019)	Evaluación 2 (noviembre - 2019)
Serie 1	1	3
Serie 2 a	0	0
Serie 2 b	1	0
Cantidad de palabras escritas total en %	13,33%	20%

Tabla 2: Puntaje cualitativo de la prueba de escritura de palabras al inicio y al final del proyecto

	Evaluación 1 (abril - 2019)	Evaluación 2 (noviembre - 2019)
<u>Serie 1</u>		
-Papá	0 puntos	6 puntos
-Mamá	6 puntos	6 puntos
-Oso	0 puntos	7 puntos
-Sol	2 puntos	4 puntos
-Mesa	0 puntos	4 puntos
Grado de completamiento de las palabras	22,85%	77,14%
<u>Serie 2 a</u>		
-Gato		4 puntos
-Casa		5 puntos
-Nudo		4 puntos
-Cine		5 puntos
-Pomo		4 puntos
Grado de completamiento de las palabras	0%	62,85%
<u>Serie 2 b</u>		
-Auto	0 puntos	4 puntos
-Flor	3 puntos	1 punto
-Bolsa		1 punto
-Limón		5 puntos
-Jefe		1 punto

Grado de completamiento de las palabras	8,57%	34,28%
Porcentaje total	10,47%	58,09%

Teniendo en cuenta el criterio cuantitativo, Marcos obtuvo un pequeño avance en la escritura de palabras correctas, del 13,33% en abril, al 20% en noviembre. Este criterio no dice mucho para este niño, ya que, tanto al comienzo como al final del proceso, le costaba mucho el reconocimiento de los fonemas/letras, principalmente de las consonantes. Las mismas, le resultaban confusas y, por ende, era necesario estimularlo constantemente y trabajar desde la conciencia fonológica.

Ahora bien, hubo un progreso significativo si se tiene en cuenta el criterio cualitativo, partiendo del porcentaje total de completamiento; en abril alcanzó el 10,47% y en noviembre el 58,09%.

La Serie 1, da cuenta del reconocimiento y escritura principalmente de las vocales, son palabras frecuentes, bisilábicas y simples. En la primera prueba, pudo escribir solamente la palabra “mamá” y “sol”. La palabra “mamá” obtuvo un puntaje de 6, porque si bien, estaban todos los fonemas representados, hubo un error de adición (agregado de letras). En relación a la otra palabra que pudo representar (“sol”), presentó 2 puntos, ya que, sólo escribió la letra “o”, por ende, hay una sola letra con relación sonora (Anexo III). Teniendo en cuenta la Serie 2a, Marcos obtuvo 0% de porcentaje de completamiento y en la Serie 2b, tuvo mejor desempeño, pero se podría hipotetizar que en la palabra “auto” hubo una posibilidad de copia, ya que era un rasgo que caracterizaba al niño, y la palabra escrita sin ningún tipo de error, está descontextualizada; y a su vez, en la segunda etapa obtuvo menor puntaje en la misma palabra. Por lo cual, el puntaje no puede ser tenido en cuenta.

En cambio, en la segunda prueba, Marcos obtuvo un nivel de completamiento mucho mayor, alcanzando en la Serie 1, el 77,14%. Escribió todas las palabras de la serie; por ejemplo, la palabra “oso” no tuvo ningún tipo de error, por ende, logró 7 puntos; a su vez, alcanzó 4 puntos en las palabras “sol” y “mesa”, ya que trazó el 50% de la palabra correcta. (Anexo III)

En lo que refiere a la Serie 2a y 2b, se denota un gran avance en la escritura; obtuvo en la mayoría de las palabras de la Serie 2a un puntaje de 4 puntos. En la especificidad, se observa un indicador de error de sustitución de un grafema por otro en el caso de la

palabra “nudo” (sustituye la “d” por la “s”); y en la palabra “cine”, se encuentran errores de inversión, adición, y sustitución. En la Serie 2b, el puntaje alcanzado fue menor, consiguió 1 punto en las palabras “flor”, “bolsa” y “jefe”, ya que se encuentra solo una letra con relación sonora, pero se constatan agregados de letras.

Estos puntajes, se correlacionan con el desempeño observado por la presente extensionista durante los meses trabajados con el niño. A pesar de que era un chico distraído y con necesidades de estimulación constante para realizar las tareas, fue adaptándose a la intervención de manera progresiva y, a su vez, consolidando y/o adquiriendo nuevos conocimientos para hacer uso de las letras. Una de las herramientas que se presentó de gran ayuda para él, eran las canciones que se proponían al comenzar a trabajar con algún fonema, ya que eran traídas todo el tiempo para recordar la letra que se le pedía; asimismo, fue interesante el trabajo en conjunto que realizaba con otro integrante del grupo (no presentado en el trabajo). Como pareja de aprendizaje funcionaban correctamente y se mantenían activos constantemente y cooperando entre sí, principalmente en la elaboración de diarios murales escritos y creados por ellos mismos con la participación de la extensionista.

A su vez, se denotó en Marcos un gran progreso en el respeto de los tiempos de atención y trabajo, ya que, al comienzo, no podía seguir una lógica en cuanto a las actividades propuestas. Al finalizar la intervención, se observaron grandes logros en referencia a esto, ya que, se determinaban ciertos tiempos cronológicos de actividades a realizar, y se podían cumplir correctamente.

Niño: **Luca**

Tabla 1: Cantidad de palabras correctas por cada serie de palabras de la prueba al inicio y al final del proyecto

	Evaluación 1 (abril - 2019)	Evaluación 2 (noviembre - 2019)
Serie 1	3	4
Serie 2 a	0	5
Serie 2 b	0	2
Serie 3	0	3
Cantidad de palabras escritas total en %	13,63%	63,63%

Tabla 2: Puntaje cualitativo de la prueba de escritura de palabras al inicio y al final del proyecto

	Evaluación 1 (abril - 2019)	Evaluación 2 (noviembre - 2019)
<u>Serie 1</u>		
-Papá	6 puntos	6 puntos
-Mamá	6 puntos	6 puntos
-Oso	6 puntos	7 puntos
-Sol	0 puntos	7 puntos
-Mesa	6 puntos	5 puntos
Grado de completamiento de las palabras	68,57%	88,57%
<u>Serie 2 a</u>		
-Gato	-	7 puntos
-Casa		7 puntos
-Nudo		7 puntos
-Cine		6 puntos
-Pomo		7 puntos
Grado de completamiento de las palabras	0%	97,14%
<u>Serie 2 b</u>		
-Auto	-	7 puntos
-Flor		4 puntos
-Bolsa		5 puntos
-Limón		6 puntos
-Jefe		5 puntos
Grado de completamiento de las palabras	0%	77,14%
<u>Serie 3</u>		
- Pelota	-	5 puntos
-Moneda		7 puntos
-Milanesa		7 puntos
-Fantasma		5 puntos
-Gallina		7 puntos

-Cucaracha		5 puntos
-Televisión		0 puntos
Grado de completamiento de las palabras	0%	73,47%
Porcentaje total	15,58%	83,11%

A diferencia de Marcos, Luca, en el criterio cuantitativo, obtuvo puntajes de progreso más explícitos e identificables. En la primera prueba administrada, sólo pudo ultimar 3 palabras de la serie 1, obteniendo así un porcentaje de completamiento total de 13,63%. En cambio, en el mes de noviembre, logró completar algunas palabras de la Serie 1, 2a, 2b y 3, llegando así a un 63,63%.

Apelando al criterio cualitativo, en la Serie 1, se observaron grandes cambios teniendo en cuenta ambas evaluaciones administradas. En abril, logró un porcentaje de completamiento de 68,57%. Haciendo referencia a la especificidad, se encuentra un error ortográfico (omisión de la tilde) en las palabras “mamá” y “papá”; por otro lado, se localiza un error de agregado de letra en “oso” (osos) y en “mesa” (emesa); por último, en la palabra “sol”, no obtuvo puntos, pero se denota aquí, un rasgo distintivo del niño, el borrado. Este surge de forma reiterada tanto en la prueba como en las observaciones realizadas por las extensionistas durante el proceso de intervención, y en mayor medida al comienzo del mismo. Ahora bien, en la prueba administrada en noviembre, consiguió un 88,57% de completamiento, repitiendo el error ortográfico ya antes caracterizado y también un error de sustitución de letra en la palabra “mesa” (misa). El resto de las palabras, las escribió de manera correcta.

La diferencia notable se registra a partir de las series siguientes, ya que, en la primera evaluación, Luca obtuvo bajo puntaje porque no escribió ninguna palabra. Este crecimiento característico en él se debe, en medida, al trabajo llevado a cabo por las extensionistas, incluyendo a la presente autora del TIF.

Luca se caracterizaba por frustrarse fácilmente cuando no podía realizar alguna tarea que se le era encomendada, por ende, su primer acto era borrar lo que estaba haciendo. Ahora bien, sus ganas de aprender y superarse eran fuertes, por lo que, se intentó que se aferre más a este rasgo que al del fracaso. Esto fue a partir de estimulaciones constantes que demostraban que podía hacerlo, se lo alentaba para que no borre, y si, algo creía que le

había salido mal, que lo realice nuevamente. A su vez, lo emocional fue un pilar importante para su sostenimiento durante el año.

Tal es así que, siguiendo con el criterio cualitativo de la evaluación realizada en noviembre, se observan enormes progresos en la escritura de Luca. Obtuvo puntajes elevados tanto en la Serie 2a, 2b y 3. Así es que, sumada la Serie 1, el total de completamiento pasó de un 15,58% (en abril) a un 83,11%.

Haciendo referencia al detalle de la segunda prueba, en la Serie 2a, logró el 97,11% de completamiento; el único error capturado fue de ortografía en la palabra “cine”, sustituyendo la “c” por la “s”. En la serie 2b, se presentaron errores de varios tipos; de sustitución, por ejemplo, en la palabra “jefe”, cambió la “e” por la “o” (jofe) y de omisión, en la palabra “flor”, escribió “for” y en “bolsa” (bosa) (Anexo III). Claramente aquí, los errores determinantes hacen referencia a la identificación de dos consonantes juntas.

En la Serie 3, si bien son palabras frecuentes, cuentan con 3 o 4 sílabas. Luca obtuvo un puntaje favorable en el completamiento de palabras (73,47%). Los errores que se asemejaron principalmente fueron de omisión de algunas letras: “pelota” (peta), “fantasma” (fatasma), “cucaracha” (cucacha). (Anexo III)

Para finalizar, se verifica un gran progreso del niño en el proceso de intervención. Teniendo en cuenta las observaciones realizadas por las participantes del proyecto, Luca progresó mucho en la escritura de palabras y en la identificación de las letras correspondientes. Una herramienta que le fue de ayuda fueron las canciones de cada letra, y la estimulación constante para la escritura de palabras, ya sea a partir de las tareas del libro como de actividades propuestas por fuera de este. También, un rasgo a subrayar fue que comenzó a interesarse por las letras escritas en cursiva y en la lectura. Estos puntos aparecieron en la etapa final del proceso, ya que Luca se encontraba entusiasmado con sus logros y quería seguir avanzando sobre nuevos conocimientos.

Niña: **Charo**

Tabla 1: Cantidad de palabras correctas por cada serie de palabras de la prueba al inicio y al final del proyecto

	Evaluación 1 (abril - 2019)	Evaluación 2 (noviembre - 2019)
Serie 1	0	5

Serie 2 a	0	5
Serie 2 b	0	3
Serie 3	0	3
Cantidad de palabras escritas total en %	0%	72,72%

Tabla 2: Puntaje cualitativo de la prueba de escritura de palabras al inicio y al final del proyecto

	Evaluación 1 (abril - 2019)	Evaluación 2 (noviembre - 2019)
<u>Serie 1</u>		
-Papá	0 puntos	6 puntos
-Mamá	5 puntos	6 puntos
-Oso	5 puntos	7 puntos
-Sol	3 puntos	7 puntos
-Mesa	0 punto	7 puntos
Grado de completamiento de las palabras	37,14%	94,28%
<u>Serie 2 a</u>		
-Gato	-	7 puntos
-Casa		7 puntos
-Nudo		7 puntos
-Cine		6 puntos
-Pomo		7 puntos
Grado de completamiento de las palabras	0%	97,14%
<u>Serie 2 b</u>		
-Auto	5 puntos	7 puntos
-Flor	1 punto	5 puntos
-Bolsa	1 punto	5 puntos
-Limón		6 puntos
-Jefe		6 puntos
Grado de completamiento de las palabras	20%	82,85%
<u>Serie 3</u>		

- Pelota	4 puntos	7 puntos
-Moneda	2 puntos	7 puntos
-Milanesa	2 puntos	7 puntos
-Fantasma		5 puntos
-Gallina		5 puntos
-Cucaracha		5 puntos
-Televisión		0 puntos
Grado de completamiento de las palabras	16,32%	73,47%
Porcentaje total	18,18%	85,71%

Considerando el criterio cuantitativo de la prueba de escritura, se observa en Charo grandes logros teniendo en cuenta el porcentaje de completamiento de las series administradas (Serie 1, 2a, 2b y 3). En la primera evaluación su porcentaje fue de 0%, mientras que, en la segunda, obtuvo el 72,72%. A su vez, el porcentaje de completamiento total del criterio cualitativo, también denotan progresos importantes, logrando un pasaje del 18,18% en abril al 85,71% en noviembre.

Adentrando en la particularidad del criterio cualitativo, se observan grandes modificaciones de una y otra evaluación en relación con los errores que aparecieron en la primera (Anexo III). En lo referente a esta última, en las Series 1, 2a y 2b, se atribuyeron errores de tipo: sustitutivo (“mama” por “mamo”), inversiones (“oso” por “sos”), omisiones (“sol” por “o” – “auto” por “auo” – “pelota” por “poa”).

Por otro lado, es posible afirmar que, en noviembre, estos errores disminuyen totalmente. Teniendo en cuenta los valores en porcentaje, en la Serie 1, obtuvo el 94,28% del completamiento, considerando solamente dos errores de ortografía (acento en mamá y papá). En cuanto a la Serie 2a, se remite el mismo error anterior en la palabra “cine” (sine), donde sustituyó la “c” por la “s”, pero aun así obtuvo el mayor puntaje de todas las series (97,14%). Cabe esclarecer que, durante la intervención, los errores de tipo ortográfico eran tratados en menor medida; se apeló principalmente al aprendizaje de la relación fonema/grafema.

A su vez, en la serie 2b, Charo tuvo otro error de sustitución, que se puede pensar en relación a la ortografía, donde cambia la “j” por la “g”, es decir jefe-gefe. También, en la

palabra “flor” escribió “foro”, es decir que, agregó una letra al final, la “o”, y omitió la letra “l”; aquí le costó reconocer las dos consonantes que se presentan juntas (fl). Además, hubo un error de adición en la palabra “bolsa” (bolosa).

En lo correspondiente a la serie desarrollada anteriormente, la niña alcanzó el 82,85% del completamiento de la prueba, mientras que, en la primera prueba, tan sólo había alcanzado el 20%. Por último, en la Serie 3, se vislumbra un pasaje de 16,32% de completamiento a un 73,47%, caracterizando el error de omisión en las palabras “fantasma” (fatasma) y en “cucaracha” (qcaracha). A sí mismo, en esta última palabra, se presenta el error de sustitución de la “c” por la “q”.

Para finalizar el análisis de Charo, se destaca de forma favorable el trabajo que realizó en la intervención. Ella era la más grande en edad, y eso le conllevaba un peso, si se piensa en la autoexigencia, por ser “la que más tendría que saber del grupo”. Muchas veces esto, la trasladaba a no querer hacer la tarea y la frustración por “no poder”. Aun así, con el apoyo de las extensionistas se logró progresivamente, que vaya prosperando y desinhibiéndose tanto frente a nosotras como frente a sus compañeros. Conjuntamente empezó a mostrar ciertos rasgos de comprensión de lectura que fueron mejorando con el paso del tiempo. Sumado a ello, al igual que Marcos, adquirió una lógica en lo referido a los tiempos de trabajo, ya que esto al principio no era posible, deambulaba mucho y no se interesaba en las tareas propuestas.

En conclusión, teniendo en cuenta los progresos de los tres niños descritos, con sus personalidades, sus contextos, su nivel de frustración que venían arrastrando por no haber podido aprender a leer y escribir en la escuela, se remarca claramente los avances que obtuvieron en la Casa del Niño a partir del proyecto llevado a cabo con ellos.

Cabe destacar que, de la finalización del trabajo realizado allí, tanto los niños como los extensionistas adquirimos nuevos aprendizajes sobre la alfabetización y sobre la enseñanza de esta respectivamente. En cuanto a los niños, se observó, esa motivación de seguir aprendiendo, y mostrando a todo el grupo de la Casa el trabajo realizado con mucho orgullo y dedicación.

4.4. Consideraciones sobre mi práctica como extensionista

En el año 2018, cursando el 5to año de la formación de grado de la carrera de Licenciatura en Psicología, me encontré con diversos interrogantes acerca de las prácticas que brinda la facultad. Si bien, son enriquecedoras y aportan experiencias valorables, considero que desde la práctica son insuficientes, principalmente por la ansiedad que se genera al pensarse como futura profesional. Me topé con muchos conocimientos teóricos, pero había un lugar vacío en cuanto a la práctica.

Justamente en ese año, cursé Psicología Educacional, materia que me resultó agradable, y me surgió allí, la necesidad de continuar capacitándome en este ámbito. Además de mis intereses por la materia, me llevó una invitación de quien era mi profesora en ese momento, de participar de algún proyecto que proponía la cátedra. Por lo que, llegué a formar parte de un equipo de extensionistas trabajando con niños y niñas en un proceso de alfabetización en una ONG.

La iniciativa, además de que me brindaba la posibilidad de realizar una práctica durante un período prolongado en el tiempo y de poner a prueba mis conocimientos, estaba motivada por realizar un trabajo dentro de la comunidad, y conectarme con el “exterior”, atendiendo a las necesidades que surgen dentro del territorio y que estando solamente dentro de la facultad, estas cuestiones quedan invisibilizadas.

Tal es así que, me encontré trabajando con un equipo sólido de profesionales y compañeros, con una escucha y participación activa, en un ida y vuelta constante, brindándonos estrategias tanto para la práctica como para nuestro propio conocimiento.

La primera parte del año, me topé con un grupo de chicos complejo en sus singularidades, y a su vez, si bien, éramos dos personas dedicadas a trabajar con ellos, una asistía un día (martes) y otra, otro (jueves). Por ende, necesité mucho apoyo y contención para sobrellevar los avatares que la práctica me estaba mostrando. A su vez y, por otro lado, me encontraba aferrada a los materiales prescriptos que sostenían la práctica y por momentos aparecía la frustración por no poder llevar a cabo las tareas tal cual las establecía el libro.

A partir del segundo cuatrimestre, se efectuaron parejas pedagógicas que nos ayudaron a superar varios de los obstáculos que se nos presentaban. Allí, aprendí a trabajar con un otro a la par y se hizo mucho más ameno, aliviado y fructífero el trabajo con los niños. Fue importante la construcción colectiva de saberes a partir de los conocimientos adquiridos

hasta el momento y sumado a ello, la aparición de lo imprevisto que surgía en la Casa del Niño. En relación con el material utilizado, pude darme cuenta a raíz de la experiencia que ya había tenido en los meses anteriores y del grupo de extensionistas que me acompañaba, que había que agregar una impronta al trabajo, construir prácticas nuevas o utilizar las prescriptas, pero adaptándolas al contexto en donde me encontraba.

Para finalizar, concluyo mencionando que he ido cambiando de manera gradual, pensándome así, como futura profesional y dejando de lado la categoría en la que me encontraba inmersa, la de “estudiante”. Esto fue a partir de pensarme generando intervenciones y tareas a realizar para cada momento que surgiera y resignificado mis conocimientos. Siempre teniendo el apoyo del grupo de extensionistas, coordinadores y directores del proyecto y pensando en la responsabilidad que mi práctica conllevaba al trabajar con niños y niñas desde un espacio generado por la UNLP.

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La autora del TIF, presenta la experiencia de intervención en el marco de un proyecto de extensión desarrollado en la ONG, Casa del Niño Encuentro. La temática de abordaje refiere a un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, y el seguimiento de niños y niñas en contexto de vulnerabilidad social.

El capítulo desarrollado, está destinado a remarcar los aspectos que se distinguieron a raíz de lo esbozado en el trabajo integrador final y su relación con los objetivos que se propusieron al comienzo; se exponen las articulaciones posibles entre la experiencia extensionista y el marco teórico propuesto, se discute los alcances y limitaciones de la experiencia del proyecto de extensión y se bosquejan perspectivas a futuro.

5.1. Articulación de la experiencia extensionista y el marco teórico

En el capítulo 1, se desplegó el marco teórico que presidió la práctica de intervención y la escritura del presente trabajo.

A partir de ello, se destaca como relevante, desde la psicología educacional, lo aludido a la escolarización y el fracaso escolar. A partir de la educación moderna, se captura a una amplia variedad de sujetos, teniendo en cuenta la diversidad y la inclusión. Pero, según Terigi (1995), el fracaso escolar fue interpretado desde un modelo patológico individual, es decir que, la escuela atiende a la diversidad, pero tiene en cuenta sólo los criterios de un “alumno común”, es decir, un alumno sano, normal. A su vez, no considera las particularidades de los sujetos y de la situación tanto personal como familiar.

Teniendo en cuenta esta conceptualización, es interesante ubicar estas perspectivas reduccionistas, para deconstruirlas y situarse desde el enfoque de la psicología educacional como disciplina estratégica. Baquero (2000) realiza una crítica al modelo individualista, y desde lo estratégico, propone considerar las particularidades de la situación educativa en tanto escolar.

Es interesante pensar la actuación de la ONG donde se realizó la intervención, que opera desde esta perspectiva, atendiendo a la diversidad, apostando a la educabilidad en niños provenientes de sectores vulnerables y teniendo en cuenta el contexto familiar y colaborando y cooperando con éste. A su vez, opera en la potenciación de las capacidades del niño partícipe, tanto en el ámbito educativo como social y personal.

Lo dicho anteriormente se correlaciona con la teoría sociohistórica, como mencionan De la Mata & Cubero Pérez (2003), dado que, se proporciona una especial y constante atención a la mediación cultural e histórica y la actividad llevada a cabo por una persona y la interacción entre estos. Como se ha especificado, la Casa del Niño, se enfoca en el aprendizaje y desarrollo de cada uno de los niños en su singularidad y a su vez, se tiene en cuenta la historia familiar, el funcionamiento de esta, los vínculos de cada uno, la relación con la institución educativa.

Por otra parte, el proyecto desplegado a lo largo del trabajo se fundamenta principalmente en un proceso de alfabetización, enfocado en la psicolingüística cognitiva. Desde aquí, se partió para realizar la intervención con los niños presentados en el trabajo.

En relación con esto, es de suma importancia que los niños aprendan y desplieguen nuevos conocimientos sobre el sistema de escritura. Según Borzone (1998), hace referencia a la forma en que cada sistema de escritura representa a un determinado lenguaje, es decir que, apela al reconocimiento de que las grafías como unidades lingüísticas, y conocimientos sobre los acuerdos de orientación.

El sistema de escritura alfabético, utilizado en español, se regulan por el principio alfabético, y se trata de la correspondencia entre fonemas del lenguaje oral y los grafemas del lenguaje escrito (Piacente, 2005). Siguiendo a Marder & Zabaleta (2014), la escritura alfabética supone que las grafías representan a los fonemas. A partir de ello, es interesante el trabajo realizado desde la conciencia fonológica, porque para la escritura de una palabra es necesario poder reconocer los elementos que la constituyen, es decir, los fonemas y realizar la correspondencia con los grafemas.

Desde el inicio, con la evaluación a través del dictado de palabras, se obtuvo el nivel de conciencia fonológica de cada niño, que sirvió para dividirlos en grupos y trabajar con determinados materiales según sus necesidades. A lo largo de la intervención, con el grupo de niños contemplado para este trabajo, se hizo mayor hincapié en el reconocimiento de las letras a partir de su sonido.

Por último, se destaca, un aspecto en referencia a la extensión universitaria y su implicancia en la formación académica y profesional de futuros psicólogos, de graduados recientemente y de los docentes de la UNLP. El proyecto permitió y construyó el intercambio vincular, la negociación, la reciprocidad de saberes, nuevos aprendizajes,

trabajo cooperativo, crítico e interdisciplinario. En este sentido, se piensa a la universidad en su totalidad, asumiendo un compromiso ético con el trabajo comunitario, en territorio, desplegando destrezas prácticas a partir de fundamentos teóricos que tienen por objetivo aportar y mejorar a diversas instituciones donde se desarrollan los proyectos universitarios.

5.2. Alcances y límites de la experiencia

El programa utilizado para la experiencia, *Queremos Aprender*, se viene implementando desde hace años (2017) en todos los jardines y primeros grados del sistema público y privado de provincia de Mendoza y en algunas escuelas de Provincia de Buenos Aires; pero no había experiencias del programa realizadas en organismos no formales de enseñanza.

Dentro de los alcances del proyecto, se contempla la trascendencia que tuvo en relación a la integralidad, ya que todos niños que componen la ONG, formaron parte de la intervención realizada; también los docentes y directivos pudieron formar parte del mismo. A su vez, los padres también estaban informados sobre esto, y se realizaban reuniones para debatir e informar sobre el trabajo llevando a cabo.

Otro de los logros, fue el trabajo eficaz realizado por el equipo, teniendo en cuenta tanto las evaluaciones ejecutadas como las observaciones hechas por los extensionistas, coordinadores y la directora del proyecto. Se denotaron grandes avances al finalizar el proyecto en cuanto a la lectura y la escritura, y también a otros factores relacionados como la adecuación a la tarea, la lógica de los tiempos, la comprensión de textos, entre otras.

Por último, se considera como logrado el trabajo del equipo en su conjunto. Fue sólido durante todo el año, actuando con responsabilidad y compromiso. A su vez, el mismo, se modificó en la mitad del año; algunos se marcharon, pero muchos se agregaron, y esto hizo que el equipo llegue a cubrir las partes que quedaban con menor alcance hasta ese momento.

En cuanto a las limitaciones que se encontraron en el proyecto, se hace referencia a la articulación con la escuela o con otros organismos, ya que aquí, estuvimos apartados, porque la relación la realizaba la propia Casa del Niño. Hubiera sido un gran aporte construir vínculos con las instituciones educativas donde los niños asisten, ya que es justamente el espacio donde aprenden, y sería necesario tomar partido de ello para hacer un trabajo conjunto y cooperativo.

Por otro lado, hubo una limitación en la primera parte del año, en cuanto a la reducida cantidad de extensionistas para algunos grupos en particular. A partir del trabajo con los niños, se complejizó el trabajo porque necesitaban de mucha atención y no era posible que un extensionista pudiera estar con todo el grupo. Esto se resolvió sumando nuevos extensionistas para formar pareja pedagógica.

A su vez, si bien se fueron encontrando nuevos caminos en relación con las propuestas de las tareas para que resulten más estimulantes, costó considerablemente que los niños puedan ser copartícipes de las actividades. Por lo que ha sido necesario seguir trabajando para construir nuevas actividades para atraerlos, sin perder la especificidad de los objetivos del proyecto.

Otra limitación a considerar es el seguimiento de los niños a partir del registro de las observaciones para que resulte más sencillo y más rico el análisis, y así, no desperdiciar datos significativos. Esto fue implementado unos meses después del comienzo del proyecto, pero se dificultó la reconstrucción de los avances principalmente en los dos primeros meses de intervención.

Una última limitación, se destaca en la posibilidad del seguimiento del proyecto, ya que, en el 2020, el mismo no se llevó a cabo. Por lo que, habría que generar nuevas estrategias desde la facultad y desde el equipo para que se pueda seguir implementando.

5.3. Perspectivas a futuro

Considero desde mi práctica extensionista que el proyecto tiene mucho por hacer teniendo en cuenta que es un proceso alfabetizador con niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad, y si bien, el presente año, no continuó, sería interesante que se proyecte para años siguientes en la Casa del Niño o a su vez, en otros sitios también.

Hoy en día, se encuentra un amplio abanico de contextos adversos donde se deberían llevar a cabo más intervenciones como la presentada, para proyectar un futuro mejor para aquellos que se encuentran atravesados por diversas y complejas situaciones de fragilidad.

Resulta factible la continuación del proyecto *“DESARROLLO INTEGRAL INFANTIL Y APRENDIZAJE EN TERRITORIO. Propuesta de enseñanza sistemática y andamiada de la lectura y de las habilidades cognitivas y socio emocionales”*, ya que se han visto grandes logros a partir de la puesta en la práctica, y sumado a ello, teniendo la experiencia obtenida en 2019, que serviría de gran ayuda para partir desde bases más consolidadas y sólidas,

con un equipo con cierta experiencia. En concordancia, se abre la posibilidad de sumar nuevos integrantes que tengan ganas de participar, y que se desarrolle un trabajo cooperativo y de aprendizaje conjunto.

Tal es así que, se podría pensar en vías de trabajo, partiendo de las limitaciones ya caracterizadas y las posibles soluciones a las mismas también presentadas anteriormente.

Por último, en lo que refiere a mi orientación laboral, la experiencia me sirvió de apoyatura para tener una primera aproximación en el quehacer profesional orientado a la temática de alfabetización. Si bien fue mi primera experiencia, puedo concluir que fue un trabajo de formación muy rico en vistas de proyectarme y pensarme como futura profesional. Adquirí nuevos conocimientos y saberes relacionados tanto al marco teórico como a la práctica misma, por lo que, me permitió construirme y reflexionar en una posible inserción laboral en un futuro próximo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2008). Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Andrés, M. L., Canet Juric, L., Richard's, M., Introzzi, I., & Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Psicología Escolar e Educativa*, 14 (1), 139-148
- Arán Filippetti, V. & Richaud, M. C. (2008). PECE programa de estimulación cognitivo escolar: manual de intervención. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-Conicet.
- Arán Filippetti, V.; Richaud de Minzi, M. C. (2010). «Efectos de un programa intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza», en *Universitas Psychologica*, vol. 10, Nº 2, 341-354.
- Asociación Apoyo Familiar City Bell: “Casa del Niño encuentro”
<http://www.casaencuentro.com.ar/>
- Ball, E.W. & Blachman, B (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Baquero, R. (2000) "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual" en Avendaño y Boggino (comps) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario:Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”. *Cuaderno de Pedagogía*, 9.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Época, XXIV (97-98), 57-75.

- Beck, I.; McKeown, M.; Worthy, J. (1995). «Giving a text voice can improve students' understanding», en *Reading Research Quarterly*, vol. 30, Nº 2, 220-238.
- Beltrán Llera, J. & Bueno Álvarez, J.A. (1995) *Psicología de la Educación*. Editorial Boixareu Universitaria. Marcombo, S.A. Gran Vía de les Corts Catalanes, 594 08007 Barcelona (España).
- Benítez, M. E; Plana, D. & Marder, S. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa de desarrollo socio emocional, lingüístico y cognitivo y de alfabetización en 1º infancia. Guía para el docente 1*. (191 p.) ISBN: 978-987-570-326-1 Bs As. Argentina. Editorial AKADIA
- Bianco, M.; Bressoux, P.; Doyen, A-L; Lambert, E.; Lima, L.; Pellenq, C.; Zorman M. (2010). «Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of three-year longitudinal study», en *Scientific Studies of Reading*, vol. 14, Nº 3, 211-246.
- Bizama, M., Arancibia, B. & Sáez, K. (2011). "Evaluación de la Conciencia Fonológica en Párvulos de Nivel Transición 2 y Escolares de Primer Año Básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile". *Onomázein*, n. 23, 81-103.
- Bizama M, M.; Arancibia G, B. & Sáez K. (2013). *Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables*. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, Nº 2: 25-39.
- Borzone, A. M. (2005). *La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia*. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 22, nº 2, 155-182. Argentina.
- Borzone, A. M. y De Mier, V. (2017). "Klofky y sus amigos exploran el mundo". Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1º infancia. Cuadernillo del alumno 1. Buenos Aires: Akadia.
- Borzone, A. M. y De Mier, V. (2018). "Klofky y sus amigos exploran el mundo". Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1º infancia. Cuadernillo del alumno 2. Buenos Aires: Akadia.

- Borzzone, A. M & Marder, S, E. (2015). *Leamos Juntos. Guía para el docente. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós.
- Borzzone de Manrique, A. M. (1998). "Tercera parte. Los fundamentos teóricos, los autores y sus aportes.". En *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula*, 3, 7-29.
- Borzzone de Manrique, A.M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Borzzone de Manrique, A.M. & Rosemberg, C.R. (1997). *Propuesta de alfabetización bidialectal y bicultural para plurigrado*. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas Argentina.
- Boulanger, F. (2008). *Lire à 3 ans. C'est tout naturel*. Paris: Nathan.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987)
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Carlevaro, O. (2010). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. *Reencuentro*, 57. 8-17.
- Castejón, J.L.; González, C.; Gilar, R.; Miñano, P. (2010). *Psicología de la educación*. Editorial Club Universitario. Telf.: 96 567 61 33 C/. Cottolengo, 25 – San Vicente (Alicante) www.ecu.fm
- Castejón Costa, J.L.; Gilar, R. & Sánchez, B. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. Editorial Club Universitario. España. Carlevaro, O. (2010). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. *Reencuentro*, 57. 8-17.
- Castles, A. Rastle, K & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Sciences in Public Internet* vol 19(1), 1-

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*, Madrid: Ediciones Morata.

Cole, M. & Engeström, Y. (1993) Cap. 1: Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Consideraciones psicológicas y educativas (pp.27-55) y Engeström (1996) Cap. 3: “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”. En *Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp.78-88).

Cole, M., & Engestrom, Y. (1995). Mind, culture, person: elements in a cultural psychology: Comment. *Human Development*, 38, 19-24.

Coll C. (1983) Las aportaciones de la Psicología a la Educación. El caso de la Psicología Genética y de los aprendizajes escolares, en Coll C. *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, Madrid.

— (1995) Cap 1. *Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación*.

Coll, C.; Miras, M.; Onrubia, J. & Solé, I. (1998) Cap. 1. Origen y evolución de la psicología de la educación. Cap. 2. Las concepciones actuales de la Psicología de la Educación. En *Psicología de la Educación* (pp. 21-40; 47-52). Barcelona: Edhasa

Comenius, J. A (1986). *Pampaedia or Universal Education*, Dover, Buckland Publications

Coscarelli, M.R & Picco, S (2006) Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria : Aportes para la reflexión. *Escenarios*, (11): 35-44. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8543/pr.8543.pdf

Dalla Fontana, E., Dossi, V. y Martingaste, C. (2017). *Sonidos y letras en acción*. Buenos Aires: Akadia.

Daniels, H. (2009) Vygotsky and inclusion. Cap. 3. En P. Hick, R. Kershner & P. Farrell, *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice* (pp. 24-37). Routledge, London. (Cap. 3. Vygotsky y la inclusión Traducción Martín Larripa)

- Dehaene, S. (2015). *Aprender a Leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI editores
- De La Mata, M. & Cubero Pérez, M. (2003). *Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura*. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 181-199. <https://doi.org/10.1174/021037003321827777>
- Diuk, B (2003). *El Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. U.N.L.P., La Plata. Buenos Aires. Argentina
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., & Barreyro, J. P. (2017). *Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados*. *Páginas De Educación*, 10(2), 96-110. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>
- Engestrom, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta- Konsultit.
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2016) *Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas*. *Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras contemporáneo entre Psicología y Educación*. *Anuario Temas en Psicología*, 3, 181-217. Recuperado de http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/anuario_temas_en_psicologia_volumen_3.pdf
- Garrido, R.; Rosemberg, C.; Rodríguez Sáenz, I. & Sarlé, P. (2008). *Enseñanza en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Kendeou, P.; Lynch, J.S., Van Der Broek, P. (2008). «Children's inference generation across different media», en *Journal of Research in Reading*, vol. 31, N° 3, 259-272.
- Krotsch, P. (2005). *Entrevista realizada por el Dr. Manuel Argumedo para la Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura, eje temático: "Universidad y compromiso social"*, coordinadora: Prof. María Raquel Coscarelli. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 35. Pp. 54 - 60. ISSN. N° 1668-5547.
- Kuhn, M.; Schwanenflugel, P. (2008). *Fluency in the Classroom*. New York: The Guilford Press.

- Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. K. de Oliveira, D. Lerner (Eds.), *Piaget-Vigotsky contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lonigan C.; Anthony, J.; Phillips, B.; Purpura, D.; Wilson, S. & McQueen, J. (2009). «The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, N° 2, 345-358.
- Marder, S. (2009). Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología. Tesis de doctorado. ISBN: 978-987-33-2664-6. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.734/te.734.pdf>
- (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Revista Interdisciplinaria*, 1, 28,159-176.
- Marder, S., & Barreyro J. P. (2019). Resultados de un programa de desarrollo integral en las funciones ejecutivas y alfabetización de niños. *Neuropsicología Latinoamericana*, 11 (3).
- Marder, S. & De Mier, V. (2018). Relaciones entre comprensión oral y funciones ejecutivas en niños de nivel pre-escolar. Impacto de un programa de desarrollo integral. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2018, 55(2), 1-16 Disponible en: <http://www.pensamientoeducativo.org>
- Marder, S & Zabaleta, V (2014). "La alfabetización en la Escuela. Perspectiva de Debate". En www.noveduc.com. *Novedades educativas* N° 279. Reflexiones y Debates.
- Marder, S., Denegri, A., Soto, F. A., Lo Gioco, C., & Dopazo, E. (2020). La formación de extensionistas en prácticas de lectura y escritura con niños y adolescentes en contextos de vulnerabilidad. *Revista De Psicología*, 19(1), 191-209. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe051>

- Moreno, S.; Bialystok, E.; Barac, R.; Schellenberg, E. G.; Cepeda N.; Chau, T. (2011). «Short term music training enhances verbal intelligence and executive function», en *Psychological Science*, vol. 22, N° 11, 1425-1433.
- Nardowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires, Aique.
- Oros, L. B., & Richaud de Minzi, M. C. (2011). *La promoción de emociones positivas en la escuela. Propuestas para integrar el desarrollo afectivo al currículo escolar. Manual para docentes de Nivel Inicial y 1º, 2º y 3º grado*.
- Ouellette, G. (2006). «What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, N° 3, 554-566.
- Piacente, T. (2005). *Trastornos Específicos de Aprendizaje Escolar*. Facultad de Psicología de la U.N.L.P.
- Piacente, T; Marder, S; Resches, M & Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, N° 21, Vol. 1, 61-88.
- Proyecto de Extensión aprobado y ejecutado con financiamiento de la Secretaría de Extensión Universitaria, UNLP (2019). "DESARROLLO INTEGRAL INFANTIL Y APRENDIZAJE EN TERRITORIO. Propuesta de enseñanza sistemática y andamiada de la lectura y de las habilidades cognitivas y socioemocionales". Dirigido por la Dr. Sandra Marder.
- Rueda, M. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Sánchez Abchi, V; Diuk, B.; Borzone, A.M., Ferroni, M (2009) "El desarrollo de la escritura de palabras en español: interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico". *Interdisciplinaria*, 26, 1, 95-119.
- Söderbergh, R. & Cohen, R. (1999). *Apprendre à lire avant de savoir parler*. Bibliotheque Richaudeau: Albin Michel Education.

- Snow, C. E. & Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp.501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Swartz, R.; Costa, A.; Beyer, B.; Reagan, R.; Kallick, B. (2016). El aprendizaje basado en el pensamiento. México: SM Ediciones.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Tommasino, H & Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1, 9-23.
- UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life. Paris: UNESCO Publishing. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>.
- UNICEF (2012). Análisis comparativo de materiales escolares para la alfabetización que circulan en la Provincia de Buenos Aires. Victoria Clara Curia – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fausto, 1998
- Vigotsky, L. (1979). *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1988) Cap. 4: Internalización de las funciones psicológicas superiores. Cap. 6: “Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Zona de Desarrollo Próximo: Una nueva aproximación”. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology*, 30(5), 679.
- Zigler, E.F.; Singer, D. G.; & Bishop-Josef, S. J. (Eds.). (2004). *Juego infantil: las raíces de la lectura*. CERO A TRES / Centro Nacional para Bebés, Niños Pequeños y Familias.

ANEXOS

ANEXO I: ENTREVISTA

ENTREVISTADA: EMILSE

DIRECTORA CASA DEL NIÑO “ENCUENTRO”

FECHA: 23/7/2020

ENTREVISTADORA: MARICEL WEINGARTT

(Se acordó la entrevista on-line vía video llamada de Whats App por la situación de pandemia, Covid 19. Se contextualizó la misma previamente, explicando acerca del trabajo final llevado a cabo por la escritora del TIF y la necesidad de la entrevista para recabar datos a los fines del trabajo)

M: ¿Qué es la Casa del Niño Encuentro?

E: Es una ONG. Es una asociación de apoyo familiar que se fundó en 1986, por un grupo de vecinos y gente de la zona que, a partir de las necesidades que había en un determinado barrio de la zona, el barrio Santa Ana. En ese momento era una cuestión principal el tema del hambre que pasaban ciertas familias.

Surge a raíz de Ana Mom, quien fundó la federación de la Casa del Niño. Su necesidad parte de ver a niños que tenían la edad de sus hijos, buscando comida en los tachos de basura de las calles de La Plata. Entonces propone hacer cosas por los demás. Surge allí, la primer Casa del Niño en La Plata, y es en función de eso, que luego deciden hacer lo mismo en City Bell. Hoy en el mundo hay 174 casas del niño. Ella fue nominada para el premio nobel de la paz. Nosotros pertenecemos a esa Federación, pero somos todas independientes; si bien tenemos el lineamiento, cada cual hace las cosas a su manera.

La casita se basa puntualmente con todo lo que tenga que ver con el derecho del niño. Hoy por hoy, estamos abocados a eso. Partimos del niño, primero asistimos, para después llegar a la familia. No sólo nos abocamos a brindarles alimento, sino que nos basamos en todas las formas de alimentar a una persona como lo intelectual, lo físico. También atendemos a las familias, ya que surgen situaciones familiares importantes como las adicciones, la violencia de género, la delincuencia. Lo que le damos son herramientas, los acompañamos para que luego puedan solucionar solos.

M: ¿A qué rango de niños abarca? Edad-situación-etc-

E: Abarca desde los 3 años hasta los 12, es la etapa desde jardín de infantes hasta primaria. Esto lo traigo porque para entrar a la Casa del Niño, una de las condiciones es que estén escolarizados, entonces ellos vienen a contraturno de la escuela.

Las familias tienen un tiempo de 5 años en la casita, es decir que la permanencia de la casita es de 5 años. La finalidad de la casita es que el chico esté contenido mientras la familia se puede organizar con su vida, ir progresando. Y se le da algún año más cuando a la familia le falta un poquito más para salir adelante.

Pero a su vez se va organizando a partir de las vacantes que haya, ya que uno tiene que ir priorizando la urgencia, como por ejemplo, las derivaciones de la escuela o del hospital.

M: ¿Cómo es el ingreso?

E: Se hace una evaluación, y se protege a quien está en situación más vulnerable. No sólo se tiene en cuenta la problemática del hambre, sino también el ambiente donde vive el niño, el contexto familiar.

M: ¿Con cuántos niños cuenta actualmente?

E: Actualmente hay 80 niños, y tenemos gente en lista de espera.

M: ¿Cómo es la estructura de la casita en relación al espacio físico y los insumos con los que cuentan?

E: En cuanto a lo edilicio contamos con un salón grande, un salón chiquito de apoyo, siete baños, inclusive uno para discapacitados. Aunque no contamos con chicos con discapacidad porque no tenemos gente que esté preparada para atender a ese tiempo de personas. Somos muy pocos trabajando, hay una asistente infantil por cada grupo.

Tiene otro salón, que es el de jardín. Cuenta con una cocina grande y todos los utensilios necesarios, ya que se da desayuno, almuerzo y merienda. Y un patio.

A su vez, hay muchos materiales para que los niños usen para hacer las tareas y variedad de juegos.

M: ¿Cómo se sostienen económicamente?

E: Nos sostenemos porque tenemos un subsidio del Ministerio de Desarrollo de la Nación, se llama abordaje comunitario, y nos brinda dinero para los alimentos. También tenemos un subsidio del Ministerio de Desarrollo de Provincia, que se llama cupos y becas; nos dan dinero para 35 chicos, cuando tenemos 80. De ese lugar sale la parte de sueldos.

A su vez, la parte más importante, es el acompañamiento de la comunidad, los socios que aportan dinero que se utiliza para sueldos, mantenimiento del espacio, cosas extras para los chicos. La gente dona ropa para hacer ferias comunitarias, juguetes.

La Municipalidad de La Plata nos da dinero, muy poco, para comprar alimentos y también nos pagan la luz y el gas.

Hoy en día, tenemos dinero para alimentos, pero nos bajaron los sueldos porque no nos alcanza, tampoco podemos seguir reformando lo edilicio.

M: ¿Con qué recursos humanos cuenta y cómo se estructura?

E: La casita tiene una comisión directiva, que se conforma por familias y amigos, que trabaja a honorem, manejan la parte económica.

Después está el personal, que somos quienes obtenemos un sueldo, conformado por la directora, una trabajadora social (que es psicóloga), tres asistentes infantiles (maestras), un administrativo, la cocinera y dos personas de limpieza (estas son ex-alumnas de la casita, fueron madres con niños en la casita y una ya tiene un nieto en la casita).

M: ¿Cuáles son los objetivos, la misión y el trabajo que realizan?

E: Los objetivos están claros en esto de acompañar al niño en la primera etapa de su vida, que es la base de todo ser humano teniendo en cuenta la cuestión psíquica. Y acompañarlos para que se sienta protegidos y tengan el espacio de la escucha.

También es importante que se sienta ellos mismos, desde su singularidad; llamarlos por el nombre, festejarles el cumpleaños.

Se les brinda todas las posibilidades que en la casa muchas veces no tiene, por ejemplo, conocer un teatro, una radio, ir a los museos, entre otras cosas. Enseñarles que hay un

mundo que puede estar al alcance de ellos. Enseñarles que pueden llegar a tener un baño digno, una ducha con shampoo, crema de enjuague y jabón, una estufa.

El trabajo que se realiza es mantener la higiene, brindarles comida, el apoyo escolar, y el estar atento a la escucha y observar manifestaciones del niño que dan cuenta que algo está pasando.

M: ¿Trabajan con otras instituciones y de qué forma? ¿Colaboran con alguna institución?

E: Articulamos con varias instituciones. Esto tiene que ver con que todos nos conocemos en el barrio y se hace más fácil la articulación.

La escuela Estrada, que es privada, armó con los chicos la radio. Se unieron chicos de la alta sociedad con los nenes de la casita, y el desafío era mostrar que “todos somos iguales”. Todo empezó con los chicos de 2do año; los chicos de la escuela, en la hora que tenían de teatro, realizaban una clase donde invitaban a los nenes de la casita, y se decidió hacer una clase en la casita y otra en la escuela, y así sucesivamente. Se armaron grupos, que competían, pero estaban mezclados. De ahí surgió lo de la radio.

Con otro colegio, todos los años nos visitan y los recibimos con tortas y luego también ellos nos invitan y hacen lo mismo; es como una jornada recreativa.

También articulamos con clubes de fútbol de la zona y con las unidades sanitarias del barrio, que nos brindan charlas, nos invitan a eventos, etc.

M: Me podrías comentar un poco acerca del contexto familiar de los niños que asisten a la Casa

E: El contexto familiar de los chicos en general es bastante diferente, hay una mezcla. Por un lado, hay familias bien constituidas (en el sentido antiguo), es decir, que los padres salen a trabajar y los dejan acá para mejor comodidad de ellos. Y, por otro lado, hay otras familias, que se constituyen por madres solteras o también abuelas que se hacen cargo de los nietos. En estos casos usan la casita como refugio, y para que ellas puedan realizar sus actividades tanto laborales como en la casa. A su vez, se presentan situaciones de violencia de género, familias con perimetral y demás.

M: Y con respecto a Marcos, Luca y Charo en particular (niños que fueron tomados para la experiencia)

E: En cuanto a Marcos y Charo, ellos son hermanos y tienen una hermana más grande. Su familia está conformada por ellos tres, y la madre y el padre. De parte de sus padres, te puedo decir que poseen buena contención, se preocupan, los llevan, los traen. La madre trabaja mucho, en casa de familia y el padre realiza changas de albañilería. En cuanto a Charo, tiene problemas de aprendizaje, por lo que repitió el año pasado el colegio. Es a partir de esta problemática, que, desde la casita junto con sus padres, ya desde el año pasado se le consiguió una voluntaria de psicopedagogía; eso lo ayudó mucho.

La familia de Luca, está conformada por su madre y cuatro niños. Ella está sola y sus hijos tienen diferentes padres. Es una situación bastante particular y complicada. Uno de los padres estuvo preso, pero ahora está presente (si se lo llama por algo responde). La madre trabaja mucho, y el contexto es muy particular, ya que ha estado sin casa en varias ocasiones. A su vez, fue exalumna de acá y eso la tiene muy arraigada a la casita.

M: ¿Qué opinión le merece el proyecto de Alfabetización que formó parte de un proyecto de extensión universitaria de la UNLP dirigido por la Dra Sandra Marder en el año 2019?

E: Cuando Sandra me vino a ver hace como 2 años, para mí era un desafío, ya que viene mucha gente a ofrecer determinados proyectos y uno no puede tener a los nenes como chanchitos de la india. Hay una responsabilidad muy grande en esto.

Cuando el proyecto aparece, tenía miedo porque era algo que me había gustado mucho en particular, entonces sentía bastante responsabilidad. No estaban muy de acuerdo en la casita sobre esto. Pero a mí me parecía que tenía muy buenos fundamentos.

Empezamos con muchas trabas, ya que había resistencias desde las asistentes infantiles; porque veían que les tomaban los lugares que eran de ellas.

En el transcurso del tiempo, esto se fue limando. Fue un aprendizaje desde todos lados, todo el tiempo pensábamos con Sandra en ir acomodando las cosas que no resultaban. Por otro lado, se veía una seguridad en el grupo que ella trajo, con mucha responsabilidad, y eso dio seguridad para dar más libertad.

Luego de esta etapa, empezamos a ver los logros. Esto hizo que nos relajemos un poco. Por último, considero que el final fue maravilloso, me sentí muy bien con el trabajo que realizaron, y por el respeto que tomaron con el espacio. También los chicos los esperaban siempre y eso se notaba.

M: ¿De qué otras actividades participaban los chicos? ¿Qué otros proyectos participaron en la casita?

E: Vinieron chicos de Bellas Artes, donde se hacía cosas con la música o desde lo artístico.

También en la casita se hacen prácticas de pedagogía.

También han venido pasantes de distintas carreras, por ejemplo, en la Universidad Siglo XXI tienen que realizar pasantías en una ONG, entonces vienen a hacer algo acá, como pintar, dar charlas informativas e ilustrativas sobre diversos temas (higiene, salud, vacunas, etc.)

ANEXO II: PROTOCOLO PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS

PROTOCOLO: PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre:	Edad:
Fecha De Nacimiento:	Fecha Actual:
Grado:	Escuela:
Examinador:	Evaluación: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2

Serie 1











PUNTAJE PRIMERA SERIE:

Palabras Correctas:

Puntaje Cualitativo (escala de 1 a 7):

Prueba de escritura de palabras de complejidad creciente (adaptación Borzone & Mardic, 2014)

PROTOCOLO: PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre:	Edad:
Fecha De Nacimiento:	Fecha Actual:
Grado:	Escuela:
Examinador:	Evaluación: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2

Serie 2 a









PUNTAJE SEGUNDA SERIE a:

Palabras Correctas:

Puntaje Cualitativo (escala de 1 a 7):

Prueba de escritura de palabras de complejidad creciente (adaptación Borzone & Marder, 2014)

PROTOCOLO: PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre:	Edad:
Fecha De Nacimiento:	Fecha Actual:
Grado:	Escuela:
Examinador:	Evaluación: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2

Serie 2 b

PUNTAJE SEGUNDA SERIE b

Palabras Correctas:
Puntaje Cualitativo (escala de 1 a 7):

Prueba de escritura de palabras de complejidad creciente (adaptación Borzone & Marder, 2014)

PROTOCOLO: PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre:	Edad:
Fecha De Nacimiento:	Fecha Actual:
Grado:	Escuela:
Examinador:	Evaluación: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2

Serie 3

PUNTAJE TERCERA SERIE

Palabras Correctas:

Puntaje Cualitativo (escala de 1 a 7):

Prueba de escritura de palabras de complejidad creciente (adaptación Borzone & Marder, 2014)

PROTOCOLO: PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre:	Edad:
Fecha De Nacimiento:	Fecha Actual:
Grado:	Escuela:
Examinador:	Evaluación: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2

Serie 4

PUNTAJE CUARTA SERIE

Palabras Correctas:

Puntaje Cualitativo (escala de 1 a 7):

Prueba de escritura de palabras de complejidad creciente (adaptación Bozzone & Marder, 2014)

PROTOCOLO: PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre:	Edad:
Fecha De Nacimiento:	Fecha Actual:
Grado:	Escuela:
Examinador:	Evaluación: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2

Serie 5

PUNTAJE QUINTA SERIE

Palabras Correctas:

Puntaje Cualitativo (escala de 1 a 7):

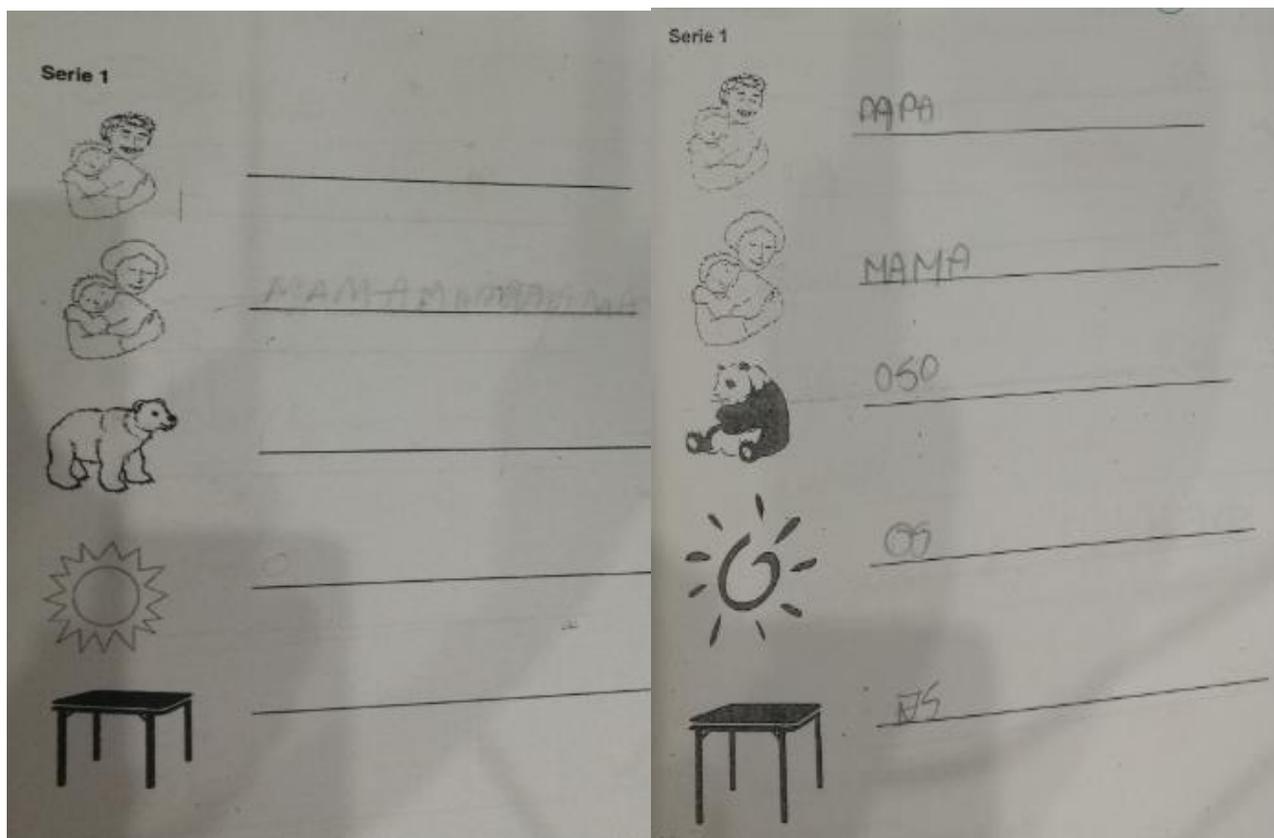
Prueba de escritura de palabras de complejidad creciente (adaptación Borzone & Marder, 2014)

ANEXO III: EJEMPLIFICACIONES DE PROTOCOLO DE PRUEBA DE ESCRITURA DE PALABRAS DE LOS NIÑOS DE LA EXPERIENCIA

Niño: **MARCOS**

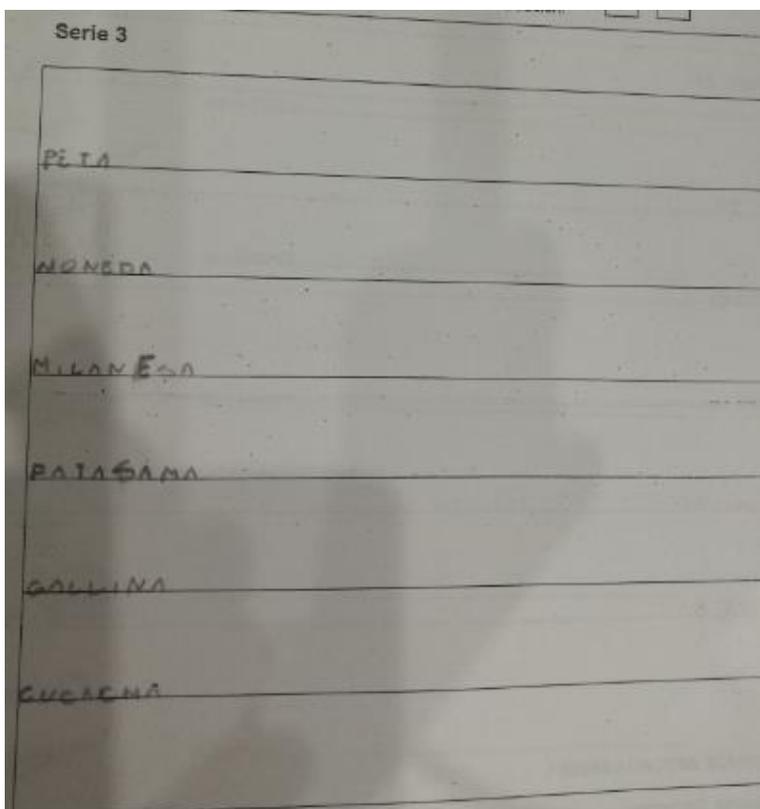
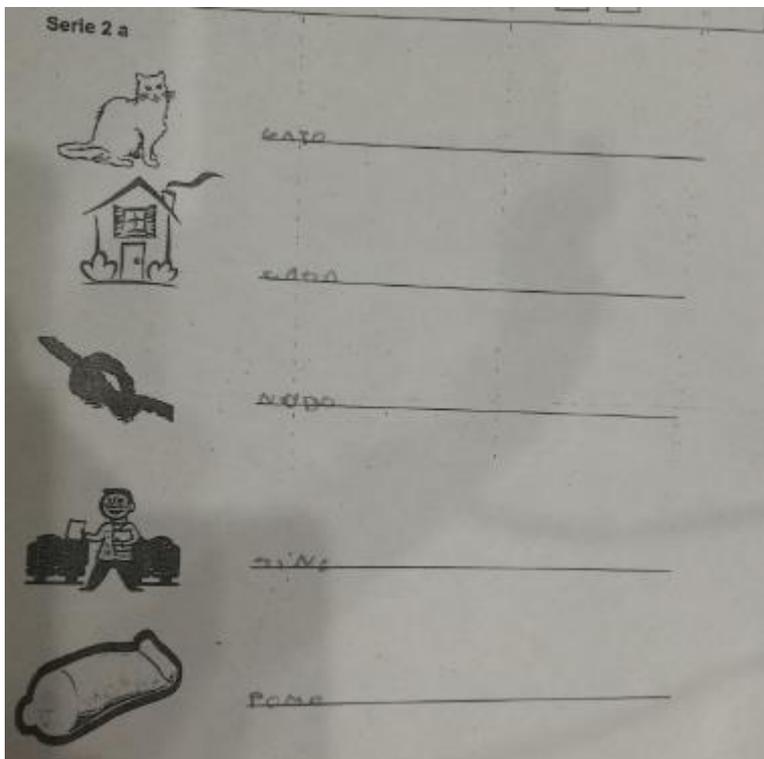
Serie 1 (abril)

Serie 1 (noviembre)



Niño: LUCA

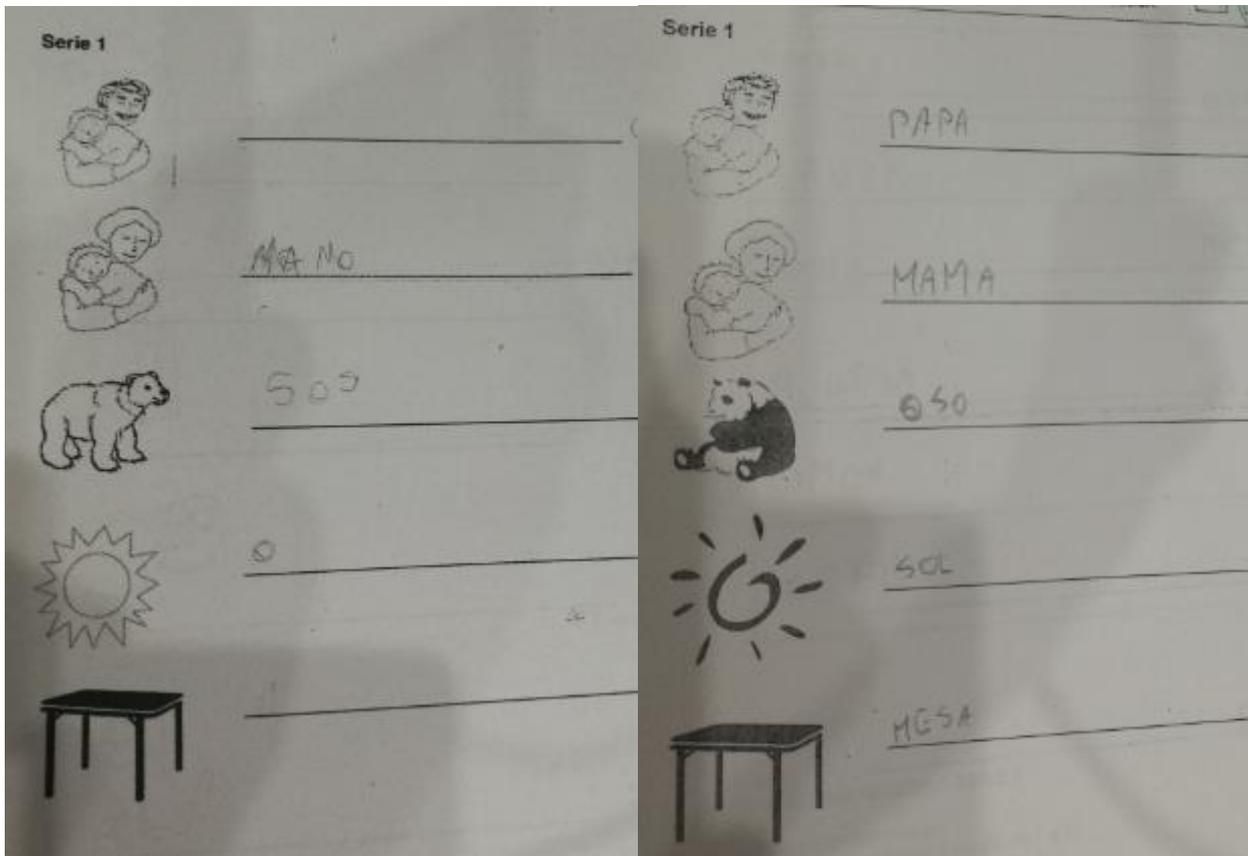
Protocolo de escritura realizado en noviembre (Serie 2 a y 3)



Niña: CHARO

Serie 1 (abril)

Serie 1 (noviembre)

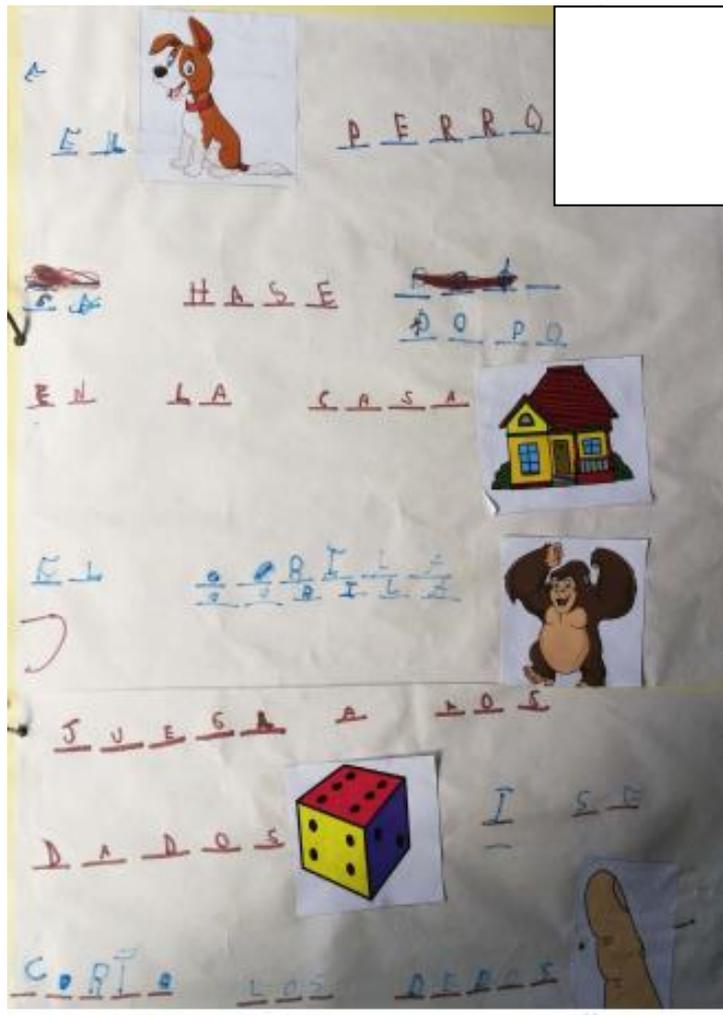


ANEXO VI: EJEMPLIFICACIONES DE DIARIOS MURALES REALIZADOS POR LOS NIÑOS DE LA EXPERIENCIA

- Tapa de un libro gigante donde dentro del mismo estaban los diarios murales realizados durante el año. Decorado por los niños. Actividad realizada para el final de la intervención



- Diarios murales



HABIA UNA VEZ UN
QUE JUGABA CON

EL



Y TAMBIÉN
CON EL



DESPUÉS VIÑO LA
Y AREGUNÓ:



¿ PUEDO JUGAR? ES UNA
C RIBA QUE SI.

TAMBIÉN LA
LETRILLA
INXIIA
AL



~~habia una vez~~
HABIA UNA VEZ UN CHICO
FUERON A UNA SHOPPING QUE
HABIA UN LAMPARON CON TOMATE



PARA COMER HABIA
HAMBURGUESA CON TOMATE Y
HABIA GORDOS
COGON RE...



APARECIO EL CHORIPAN
DE CHOCOLATE, QUE ERA
EL CAPITAN "CHOCOLATE
HELADO";



ALGUIEN DISFRAZADO DE
HORMIGA GIGANTE SE
COMIO EL CHORIPAN DE
CHOCOLATE.

