



**Publicaciones
académicas y
científicas**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**

Autoras: Bustos, Yenhy Judith; Oroná, Sandra Mariela y Oyola, María Eugenia

Trabajo final de grado
**“El juego como herramienta de promoción en la
alfabetización en el contexto del jardín maternal”**

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2023

Directora: Villagra, Mariana

Co-Directora: Martini, Carolina

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo final

**“El juego como herramienta de promoción en la alfabetización en el contexto del
jardín maternal”**

Autoras

BUSTOS, Yenhy Judith

ORONÁ, Sandra Mariela

OYOLA, María Eugenia

Directora

Lic. VILLAGRA, Mariana

Codirectora

Mgter. MARTINI, Carolina

2023

Agradecimientos

*Para nuestras profesoras, familias y todas aquellas personas que confiaron en nosotras,
nos ayudaron y alentaron a continuar y llegar a nuestra meta final.*

Índice general	
Resumen	3
Introducción	4
Capítulo I: Contexto conceptual	10
1.1 Juego.....	11
1.1.1 Tipos de juego.....	14
1.1.2 El juego es un derecho de la infancia.....	18
1.2 La centralidad del juego en el nivel inicial.....	21
1.2.1 El juego como promotor del desarrollo del sujeto.....	22
1.2.2 La persona adulta como promotora del juego.....	23
1.3 Alfabetización.....	25
1.3.1 Escritura.....	27
1.3.2 Lectura.....	28
1.4 Intervenciones psicopedagógicas	29
1.4.1 La importancia de las intervenciones en la primera infancia.....	31
1.4.2 El juego como herramienta de intervención en la alfabetización.....	32
Capítulo II: Diseño metodológico	36
2.1 Tipo de investigación.....	36
2.2 Área de estudio: universo y muestra	37
2.3 Métodos, técnicas e instrumentos de producción de datos.....	39
2.4 Categorización de datos.....	40
2.5 Análisis interpretativo de datos.....	41
Consideraciones finales	56
Bibliografía	60
Anexos	65
Anexo 1. Programa de Práctica V 2019.....	66
Anexo 2. Proyectos.....	87
Proyecto A	88
Proyecto B	106
Proyecto C	115
Proyecto D.....	136
Proyecto E.....	148

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proceso final del Taller de Trabajo Final de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Dr. Domingo Cabred, -FES- Universidad Provincial de Córdoba, -UPC-.

En este nos preguntamos *¿Cómo las intervenciones psicopedagógicas desde el juego operan en la promoción de la alfabetización en la primera infancia?* en el contexto específico del jardín maternal con niños y niñas de 3 y 4 años de edad.

El abordaje de la problemática se presenta por medio de una práctica de investigación de corte cualitativa. Recurrimos al análisis documental de los proyectos de intervención del eje alfabetización, realizados por alumnas de Práctica V de la Licenciatura en Psicopedagogía en la FES que cursaron durante el 2019-2020.

El resultado de este trabajo es producto de la integración de autores clásicos y referentes contemporáneos, donde se rescatan aquellas producciones que permiten dar luz a las intervenciones psicopedagógicas de promoción en la primera infancia, particularmente en el juego y la alfabetización plasmados en los proyectos seleccionados.

La evidencia de esta práctica nos permitió observar la predominancia de ciertos marcos teóricos a la hora de pensar el juego en las intervenciones por parte de las estudiantes, donde inferimos que utilizaron el juego simbólico, como precursor de los procesos que anteceden a las prácticas de la lectura y la escritura de los sujetos en la primera infancia.

Además de acuerdo a lo expresado en los proyectos, pudimos interpretar que las estudiantes consideraron la relevancia del rol de los adultos (practicantes, docentes y familiares) como responsables de proveer los espacios y tiempos para el juego. Porque permite el desarrollo de los conocimientos y habilidades que los niños y niñas desarrollan tempranamente por medio del mismo y sus acciones tendientes al enriquecimiento de los procesos simbólicos, favorecen el desarrollo del lenguaje oral, el pensamiento y, en consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Palabras clave: Juego - Alfabetización- Intervención psicopedagógica - Primera Infancia.

Introducción

Para dar comienzo a nuestro Trabajo Final de Licenciatura (TFL) es necesario destacar que responde a la línea de investigación propuesta por la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud, Dr. Domingo Cabred, denominada “*La construcción de intervenciones psicopedagógicas en diferentes contextos a partir del análisis de informes de la práctica profesionalizante*” coordinado por el equipo de investigación de la Cátedra de Práctica V, a cargo de las licenciadas Mariana Etchegorry y Daniela Molina (2021).

A partir de este proyecto de investigación madre, el cual tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre el tipo de intervenciones que construyen los estudiantes, los marcos teóricos que predominan y las estrategias que se evidencian en el marco de sus prácticas, buscamos analizar los proyectos de intervención escritos por las alumnas de la materia Práctica V, eje alfabetización de la Licenciatura en Psicopedagogía del ciclo 2019- 2020.

Este eje formativo busca la “construcción de proyectos que contribuyan al fortalecimiento del vínculo de los sujetos con la lectura y la escritura, sostiene que la alfabetización, construcción que deviene tal por el interés en los procesos específicos que la lectura y escritura conllevan, ambas formas de producción simbólica son concebidas por referencia a modalidades de representación que los sujetos construyen de una manera singular en el tránsito por los espacios educativos formales y no formales”. (Programa de Práctica V, 2019)

El interés de trabajar sobre los proyectos se desprende de los objetivos propuestos por la cátedra, que se basa en propiciar un espacio para el debate en torno a las problemáticas en alfabetización, proveer una actitud crítica en función al abordaje de diversas perspectivas teóricas y la construcción de un posicionamiento psicopedagógico. Además de ampliar la mirada desde el campo profesional, donde las demandas sustanciales y recurrentes de intervención que le surgen al psicopedagogo/a son aquellas cuando el sujeto se encuentra con una serie de dificultades ya instaladas en su aprendizaje. Entendiendo que algunas se deben a que el sujeto no logró la alfabetización de acuerdo a los tiempos escolares esperados.

Desde el contexto social, económico y cultural que nos atraviesa, según el informe elaborado por Unesco, Unicef y CEPAL (2022) más de 773 millones de adultos en el mundo no poseen las competencias básicas en lectoescritura y en América Latina y el Caribe tenemos actualmente cerca de 28 millones de jóvenes de más de 15 años y adultos analfabetos. La mayoría de ellos se encuentran en las zonas rurales, donde el 12,8% de la población es analfabeta.

En el caso de Argentina según el censo 2022 tiene una tasa de alfabetización del 98%, y muestra que, dentro de la población estudiantil, al menos un tercio, muestra serias dificultades para comprender lo que leen, son sujetos que decodifican el lenguaje escrito, sin entender el contenido de la lectura. Se los nombra analfabetos funcionales y son una gran cantidad de niños y adolescentes que asisten a la escuela, pero no logran adquirir la habilidad de un lector y escritor competente para la apropiación de contenidos y su empleo en situaciones cotidianas.

A partir de esto, entendemos que, para trabajar con esta problemática, resulta oportuno hoy más que nunca, proveer y ofrecer espacios en el desarrollo temprano de la alfabetización donde el niño o niña amplíe su aprendizaje y experiencias de manera equitativa, inclusiva y de calidad, sobre todo de aquellos que se encuentran en condiciones desfavorecidas. Consideramos es fundamental la intervención del psicopedagogo/a de forma temprana desde la promoción, en la niñez, entendiendo que el profesional en psicopedagogía, “dentro de sus incumbencias, puede asesorar respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje para favorecer las condiciones óptimas en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal en el ámbito de la educación y de la salud mental” (Resolución N° 2473/ 89 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación).

En este marco, la formulación del problema de esta práctica investigativa, es abrir un espacio de reflexión y análisis en torno a las intervenciones psicopedagógicas realizadas en la práctica profesionalizante, donde nos proponemos identificar las herramientas y/o recursos que utilizan los estudiantes para promover la alfabetización en la primera infancia. Por lo que, nos enfocamos en mirar al juego como una herramienta de promoción de la alfabetización. Dicho esto, nuestro problema se sostiene a partir del presente interrogante: ¿Cómo las intervenciones psicopedagógicas desde el juego operan en la promoción de la alfabetización en la primera infancia?

En consiguiente, buscamos dar luz a las sub preguntas que guiaron nuestra práctica de investigación: ¿Qué función cumple el juego en la promoción de la alfabetización?; ¿cuáles son los tipos de juegos que se ofrecen a los niños y niñas para promover situaciones de aprendizaje en la alfabetización temprana?; ¿qué características debe poseer el juego en las intervenciones psicopedagógicas para desarrollar capacidades cognitivas en los niños y niñas en torno a la alfabetización?; y ¿qué condiciones debe proveer el adulto para procurar diferentes espacios de juego?

La propuesta de la cátedra de Práctica V es la intervención en diferentes contextos, desde este marco de reflexión nos proponemos analizar las propuestas de intervención psicopedagógica en el contexto específico del Jardín Maternal, brindando la posibilidad de

repensar este espacio de educación formal no obligatorio, como un espacio de alto valor para la promoción de aprendizajes.

De ahí que, los Jardines Maternales y los jardines de infantes como instituciones educativas escolarizadas pertenecientes al Nivel Inicial del Sistema Educativo constituyen un importante eslabón en la trayectoria escolar y por ende un espacio privilegiado de intervención que posibilita se fomenten condiciones de bienestar para el incremento de habilidades cognitivas, creativas, intra e interpersonales desde la niñez.

En este marco de reflexión nos posicionamos desde el enfoque de derecho, para pensar el juego, partiendo del antecedente de La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) el cual establece en su artículo 31 “los Estados parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. Además, de su valor contemplado en la Ley Nacional de Educación 26.206, el cual lo establece como relevante en el proceso de enseñanza de los niños y niñas en el Nivel Inicial.

En relación al estado del arte del tema, existen antecedentes en torno a la alfabetización y al juego. Para contextualizar teóricamente el problema desde la perspectiva psicopedagógica se toman las siguientes investigaciones:

El primer trabajo de investigación *Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años desarrollado* por Etchegorry, Casella, Vargas y Torres Fonteñez (2017), desde el campo psicopedagógico, se reconoce que a edades tempranas es importante asegurar el derecho a la educación por parte de los adultos como responsables de construir y pensar las prácticas en torno al jugar. De este trabajo tomamos el juego desde la perspectiva de derecho, el rol de los adultos como responsables de respetar y posibilitar los espacios físicos y tiempos (recreos, de clases y libre) para que los niños y niñas puedan jugar en las salas del jardín de infantes.

Otro antecedente son los trabajos presentados en el VII Congreso de Educación y Salud, *Lo lúdico-expresivo en el marco de las intervenciones*, se desarrollan distintas disertaciones que ponen en valor lo lúdico expresivo, realizando foco en el juego como dispositivo de intervención, ya sea de manera grupal e individual. De este material tomamos la relación del juego con el ejercicio de las funciones cognitivas, los contenidos sociales además el rol central en el desarrollo del pensamiento.

Por último, el trabajo de Baez y D’Ottavio (2022) *La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares*, se aborda el rol de los/as psicopedagogos/as como intérpretes y

acompañantes de los/as docentes en las dificultades que atraviesan a los niños/as en los primeros años en el ámbito escolar en la etapa de adquisición de la alfabetización inicial. La misma suele ser objeto de diagnósticos y pronósticos que estigmatizan tempranamente, la trayectoria escolar futura de los estudiantes. De esta investigación tomamos las nociones de lectura y escritura en las que docentes y psicopedagogos/as fundan sus modos de intervención en la adquisición de la alfabetización inicial.

A partir de la revisión de estas investigaciones y teniendo como norte nuestra pregunta de investigación, planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Analizar las intervenciones psicopedagógicas que desde el juego operan sobre la promoción en la alfabetización.

Objetivos específicos:

- Identificar las intervenciones psicopedagógicas tempranas en la primera infancia.
- Caracterizar el juego y su incidencia en el desarrollo cognitivo del niño y la niña.
- Describir los diferentes tipos de juegos que promueven la alfabetización.

En cuanto al contexto conceptual que sostiene nuestra práctica de investigación se toma la concepción de alfabetización de Lerner (2012), quien afirma que es un proceso de aprendizaje que dura y se perfecciona a lo largo de toda la vida, y se entiende como la incorporación plena a la cultura escrita.

A partir de esta concepción tomamos otros autores que siguen esta línea de trabajo, adoptamos los aportes teóricos Delia Lerner (2021), Emilia Ferreiro (2001), Carlos Skliar (2015), y Gustavo Cantú (2007), entre otros, que explican los procesos psíquicos que se ponen en juego en la lectura y la escritura desde la mirada psicopedagógica. En cuanto al juego, como mencionamos anteriormente, es un derecho, y desarrollamos su importancia, como recurso precursor de la alfabetización, a partir de los aportes de Mariana Etchegorry, Carola Vargas y Jorgelina Casela (2020), Patricia Sarlé (2001), Clemencia Baraldi (2015), Ricardo Rodolfo (1996), Regina Offele (2002) entre otros autores.

El juego como promotor de la alfabetización por medio de sus prácticas ofrece herramientas valiosas para las propuestas de enseñanza, la centralidad dada al mismo como productor de cultura de las prácticas de lectura y escritura en el nivel inicial contribuye a situaciones que promueven e impulsan al desarrollo de las capacidades prelectoras, trabajando

en el despliegue de la imaginación y la fantasía en edades tempranas, entendiendo que estas posibilitan un aporte a la construcción de la inteligencia, y con ello, “permiten propiciar las bases para el desarrollo de la alfabetización”.

Respecto al planteo metodológico, nuestra práctica investigativa es de carácter cualitativo, de tipo descriptivo y responde a las características del diseño flexible. Mendizábal (2006) sostiene que este diseño se refiere a la articulación interactiva de los elementos y aspectos relevantes de la realidad analizada en la investigación. El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir situaciones nuevas durante el proceso de investigación, abarca tanto el diseño en la propuesta escrita como en el proceso de investigación. La flexibilidad se caracteriza por una actitud abierta, expectante y creativa del investigador.

El desarrollo del trabajo final se estructura en dos capítulos. En el capítulo uno presentamos el contexto conceptual, los conceptos utilizados para el desarrollo de la práctica de investigación que permitirá abordar los objetivos propuestos. En primer lugar, una aproximación a los conceptos de juego y alfabetización e intervenciones psicopedagógicas; para comenzar realizamos una aproximación a las diferentes miradas conceptuales sobre el juego, para luego, establecer las diferencias entre el juego y el jugar, los tipos de juego precursores de la alfabetización, su centralidad en el nivel inicial, su valor para el desarrollo integral del niño y el rol del adulto en el juego.

Para pensar el juego en el marco de las intervenciones psicopedagógicas, desarrollamos su valor desde el enfoque de derecho en la primera infancia y con ello, su implicancia como herramienta en las intervenciones. Además, realizamos un breve recorrido sobre las conceptualizaciones teóricas de alfabetización, que nos permiten posicionarnos como una práctica social que va más allá del leer y escribir.

En el capítulo dos presentamos el diseño metodológico con el que realizamos esta práctica de investigación de tipo cualitativa; el análisis interpretativo de los datos realizada a través del análisis documental de los proyectos de intervención de la Cátedra de Práctica V. Para esto, construimos categorías que fueron interpretadas en el vínculo entre lo explicitado en los proyectos analizados y los conceptos teóricos trabajados en el primer capítulo.

Por último, desarrollamos las conclusiones que ofrecen una descripción de la relevancia que se le otorga al juego como herramienta de intervención en la promoción de la alfabetización elaboradas por las estudiantes de Práctica V para niños y niñas de 3 a 4 años en el contexto del jardín maternal. Para finalizar, presentamos las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo 1
Contexto Conceptual

1. Contexto conceptual

En este capítulo a partir de nuestra pregunta problema: ¿cómo las intervenciones psicopedagógicas desde el juego operan en la promoción de la alfabetización en la primera infancia? que guía esta práctica investigativa, desarrollamos el contexto conceptual a través de diferentes autores que contribuyen a problematizar y definir el tema abordado, construyendo así nuestro posicionamiento. A continuación, se conceptualiza: juego, nivel inicial, alfabetización e intervenciones psicopedagógicas en la primera infancia.

1.1 El juego

El juego como actividad ha estado presente en todas las culturas, épocas y etapas de la vida del ser humano. Debido a la polisemia su significado es muy difícil de definir. Según el Comité de los Derechos del Niño, de Naciones Unidas para la Infancia, en el documento de Observaciones Generales N° 17, del año 2013, hace referencia en el artículo 31:

Por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar uno. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez. Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la exigibilidad y la no productividad. Juntos, estos factores contribuyen al disfrute que produce y al consiguiente incentivo a seguir jugando. Aunque el juego se considera con frecuencia un elemento no esencial, el Comité reafirma que es una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual.

Por esta razón, se entiende el juego como parte constitutiva de la dimensión humana, del cuerpo, la inteligencia, la afectividad y la sociabilidad; fuente de progreso y aprendizaje en la infancia, nos proponemos reflexionar sobre el juego en la psicopedagogía e intentamos construir un concepto cuyas características nos permitan dar cuenta de la importancia de esta práctica en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo desde una mirada psicopedagógica.

En este primer capítulo hemos seleccionado a diferentes autores desde los distintos campos epistemológicos que nos ayudarán a conceptualizar esta actividad compleja. Desde una concepción psicoanalítica; Ricardo Rodolfo (1996) sostiene; que no hay nada significativo en la estructuración psíquica de un niño que no pase por esta práctica; con esto se refiere a que el juego es constitutivo de la subjetividad en la infancia. El jugar, implica poder empezar a realizar una operación de separación con respecto a la madre. El niño juega para sustraerse y construirse. En este proceso de constitución subjetiva, la madre es la que habilita un espacio de juego, un tiempo pre-lúdico donde el placer ya no es puramente sensorial, sino que hay una creación y un comienzo de simbolización.

Igualmente, Donald Winnicott (1972) sostiene que el sujeto en su jugar toma elementos de la realidad externa y los inviste de significación en referencia a su realidad interna, desarrollando un límite entre lo subjetivo (lo personal del sujeto) y lo que se percibe de manera objetiva (lo que capta del entorno), cuando el niño o niña juega lo hace en un espacio personal que no es real, pero en el cual puede utilizar objetos de la realidad para jugar y satisfacer sus propios deseos.

Por otra parte, Norma Filidoro (2021) lo menciona como una construcción por parte del adulto que le ofrece al recién nacido, este espacio de acción, de relación con los objetos, le va a permitir ir apropiándose de la cultura y sus leyes. Es el Otro, el que ubica al niño en el lugar del jugador haciendo posible la infancia.

Mientras que, Patricia Goicochea (2018) miembro de la comisión directiva de OMEP (Organización Mundial para la Educación Pre-escolar) sostiene que el juego “al ser acción muy compleja y culturalmente vigente, constituye la cultura en la que uno vive, forma parte del patrimonio cultural, no se puede separar sociedad humana de juego, el chico que juega (...) también crea esa cultura, esa cultura a través del juego constituye ese sujeto, y ese sujeto a través de su acción lúdica, también construye cultura” (29 de noviembre de 2018, Fundación Arcor).

En base a lo expuesto, y sin intención de excluir ningún aspecto del mismo, es que entendemos por juego desde la propia experiencia; como una actividad libre para el sujeto, en donde él puede decidir a qué jugar, este se construye en un ambiente ficcional, donde los sujetos deciden cuándo ingresar y salir. El juego implica movimiento, no solo en el espacio desde lo motriz sino también desde lo cognitivo y lo emocional. Por esto, se supone que siempre que se juega se aprende.

Por último, debido a la naturaleza amplia del juego y sus diversas concepciones, nos vemos en la necesidad de hacer una diferencia entre el término jugar, como acción y/o actividad lúdica y el juego como medio y/o herramienta para llevar a cabo dicha actividad.

Rodulfo (1996), en “Las Tesis Sobre el Jugar”, cita a Winnicott para aclarar la diferencia entre estos términos; el autor hace énfasis “en la importancia de la actividad como práctica significativa, el jugar es una función única y espontánea, es hacer cosas de forma libre, es una experiencia creadora, la cual se manifiesta o se lleva a cabo mediante el juego”.

El juego es el soporte donde se asientan la creatividad, la imaginación y la fantasía, es lo que materializa el espacio de transición, el cual viene a ocupar el espacio potencial que previamente existía entre la madre y el bebé.

1.1.1 Tipos de juegos

El juego de acuerdo a las investigaciones de distintos autores, fue estudiado y clasificado desde múltiples miradas y perspectivas. En esta práctica investigativa consideramos relevante tomar entre otras, la teoría psicogenética del juego de Jean Piaget (1973). En la misma establece que el juego forma parte de la inteligencia del niño o niña, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva. En la infancia y a través de los estadios evolutivos del sujeto, predomina una forma determinada de juego, el niño lo usa para adaptar los hechos de la realidad de manera más exacta a esquemas que ya tiene. Por medio de esta clasificación es posible valorar a través de las observaciones el nivel cognitivo de los niños.

Por otra parte, tomamos los aportes de Daniel Calmels (2004) quien trata específicamente los juegos corporales, entre el adulto y el niño, como un momento lúdico, momento que permite el desarrollo de potencialidades específicas y el primer modo de lenguaje, que implica el gesto, el movimiento y la acción.

En torno a esto Sarlé (2011) dice:

la variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos. (p. 26).

A partir de lo expuesto, para pensar el juego en relación con el aprender es necesario destacar que “siempre aprendemos en un vínculo con el otro que ha sido o no investido libidinalmente y que va a ocupar determinado lugar para que el sujeto aprenda” (Janin, p. 21). Dicho esto, consideramos relevante desde esta práctica investigativa la clasificación desarrollada por Calmels (2007), ya que permite ahondar en la riqueza del juego, como la situación compartida de carácter lúdico entre el adulto y el niño.

Durante el transcurso del primer año de vida de los niños y niñas suceden los juegos de crianza donde se involucra la disposición corporal, la gestualidad y el lenguaje. (Calmels 2007) los clasifica de la siguiente manera:

- Juegos de sostén: juegos para mecer, giros y caídas
- Juegos de ocultamiento: aparecer y desaparecer, ocultarse y mostrarse (la sabanita, el cuco, el escondite, la escondida...)
- Juegos de persecución: de la indefensión al ejercicio de la defensa (¡Que te agarro! ¡Qué te como! El monstruo...)

Siguiendo a este autor, se puede sintetizar sus características en los siguientes aspectos:

- Son actividades lúdicas que se comparten a partir del vínculo cara a cara con el bebé, los niños y las niñas.
- En esencia son juegos corporales porque involucran la palabra comunicativa, el gesto, la mirada, el compartir la emoción. Se establece un diálogo con el niño aún sin palabras.
- Por lo general son aquellos que se transmiten de generación en generación y fueron creados a partir de un encuentro.

- Para que se constituyan como juego es necesario un acuerdo entre el adulto que lo inicia y el niño que participa y un formato, una rutina, que se reitera a través de los días y que tiende a complejizarse.
- Estos contribuyen de un modo fundamental para el desarrollo del lenguaje: los formatos predecibles, las acciones y la participación del adulto se alternan con las de los niños en una estructura interaccional básica. Dicha estructura es la que tienen las conversaciones: la acción de la mamá (o quien sea que interactúa con el bebé), sus palabras, su gesto da lugar y espera una respuesta, una acción, un balbuceo, una risa del bebé. A través de estos juegos los niños aprenden la alternancia de turnos necesaria para participar en conversaciones. (Calmels, 2007)
- En estos primeros juegos y en los posteriores en el desarrollo infantil, las acciones que el juego implica están acompañadas de gestos de miradas, de la orientación del cuerpo y de la cualidad de la voz todas estas formas no verbales permiten que el niño comprenda progresivamente y comience a usar las palabras que se usan en la situación lúdica (Fundación Arcor, 2021)

Según Sarlé (2001) el juego mejora las ejecuciones o rendimientos en los dominios cognitivo, lingüístico y social afectivo. Como actividad cognitiva aparece asociado con el desarrollo del pensamiento abstracto, la perseverancia y la concentración, el pensamiento divergente y creativo, el desarrollo de procesos de análisis y síntesis que facilitan la organización perceptual (p.5).

En relación a esto, otro de los juegos que contribuyen en las adquisiciones de aspectos cognitivos necesarios para la alfabetización, es el juego dramático, socio protagonizado, juego simbólico, nombres con los que se define al tipo de juego que compromete la función simbólica y que entre los 15 - 18 meses y los 6 años tiene una fuerte presencia en los niños y las niñas.

Esta posibilidad de juego, en la escuela infantil asume un formato particular, el de “juego dramático”. Enseñar a jugar juegos dramáticos implica aprender a:

- Asumir un rol, papel social o personaje.
- Conocer las acciones propias de ese rol.
- Definir una situación o escena en la cual se monta la acción dramática y que condiciona las reglas y acciones propias de cada rol o personaje.

La interacción en el marco del juego se vuelve una zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1962) para el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en tanto que, al jugar con otros:

- los niños se ven en la necesidad de emplear todos sus recursos lingüísticos para compartir y acordar la trama o reglas implicadas; intercambian sobre las representaciones mentales de eventos que guían y sostienen el curso de acción, y pueden completar dichas representaciones a partir de la información que aportan sus compañeros.
- permite el desarrollo de los diferentes aprendizajes del niño en función de sus necesidades y a la vez permite su integración.
- desarrollan la imaginación y la creatividad, mediante este tipo de juego se intercambian las emociones positivas y negativas. (Fundación Arcor, 2021)

En relación al juego reglado, Sarlé (2011) sostiene que impone condiciones al jugador, que deberá adaptarse a ellas para jugar. Las reglas definen su particularidad, aunque implica que el niño no comprenda el juego y que para lograrlo sea preciso lo juegue varias veces hasta que lo interprete. La riqueza que ofrecen las reglas está en la posibilidad de adaptarlas para alcanzar mayores niveles de complejidad.

Cuando se aprende un nuevo juego, se produce una apropiación, si se quiere superficial, que permite adecuarse a lo que hay que hacer, pero no necesariamente se aprende a jugarlo plenamente. En el aprendizaje de juegos con reglas, el niño va pasando por diferentes etapas:

- En un primer momento, los niños juegan imitando al otro y reinterpretan las reglas a su conveniencia.
- En un segundo momento, los niños comienzan a identificar los diferentes roles dentro del juego.
- En un tercer momento el jugador trata de seguir las reglas para compararse con los demás jugadores.
- En el cuarto momento se va produciendo una apropiación de las reglas de manera objetiva y universal.
- En el quinto momento se aprende el sentido de la regla y se buscan estrategias en el juego. (Fundación Arcor, 2021)

Los conocimientos y habilidades que los niños pueden aprender tempranamente desde pequeñas experiencias por medio del juego les permitirá irse apropiando de la cultura y con esto facilitar el dominio progresivo de la lectura y de la escritura. Cuando los niños hablan y actúan como miembros de la sociedad, se les permite contraer y desarrollar relaciones personales de todo tipo. En ese desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante, antes de la alfabetización, los niños tienen contacto con los gestos, que

actúan como signos visuales, como una escritura en el aire; con el juego se dará comienzo a la actividad de construir significados con distintos objetos.

Por otra parte, cuando el lenguaje surge como un medio de comunicación entre el niño, niña y las personas de su entorno, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento y se convierte en una función mental interna (Vygotsky, 1962). Este tipo de aprendizaje de una naturaleza social, en el desarrollo cultural aparece dos veces; primero a nivel social, y más tarde a nivel individual, en el interior del mismo. Rosemberg, Arrúe y Migdalek (2016), afirman que el lenguaje y el juego mantienen una relación bidireccional, porque el juego se sostiene por medio del lenguaje en la interacción social.

En relación a lo expuesto Cabrejo Parra (2020) hace referencia a que los bebés y niños pequeños son como nidos de capacidades lingüísticas, porque son sensibles a la poesía, a la literatura y a la música. La primera etapa de alfabetización se inicia desde que un bebé lee el rostro de su madre que es el primer libro y escucha la voz de sus padres. Estas primeras lecturas movilizan su pensamiento, respetarlas y nutrirlas con nuevas historias es permitirle al bebé construirse como sujeto.

En consecuencia, para pensar el juego como promotor de la alfabetización es necesario que se les brinde en la cotidianidad la posibilidad de asociar y de establecer relaciones entre el contexto y el objeto; para que en un futuro puedan hacer esas relaciones con el mundo exterior. Los juegos compartidos son esenciales para que el niño enriquezca su lenguaje y acceda a la posibilidad de identificar conceptos abstractos, como las emociones o sentimientos u otras entidades alejadas de su contexto.

1.1.2 El juego es un derecho de la infancia

En primera instancia pareciera que el juego como derecho y su relación con la infancia son términos desde siempre asociados, sin embargo, estos son el resultado de una larga construcción histórica. La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia. Para comenzar, debemos remitir al hecho de que con anterioridad a esta época los niños y niñas no eran reconocidos como sujetos en la sociedad, la niñez no se diferenciaba del mundo adulto. Es recién a partir del siglo XVIII que comienza a producirse esta diferenciación como resultado de un nuevo orden social.

Estas categorías diferentes harían que para unos y otros se crearán instituciones educativas diferentes. Para los niños la escuela pública, para los menores, las instituciones especiales, como los institutos y asilos. La finalidad respondía al paradigma de la época donde

se buscaba el ordenamiento y regulación de la vida social para el progreso de la nación. (Carli, 2002)

Este nuevo movimiento social comenzó a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto, dando como resultado un nuevo paradigma de derecho para los niños, niñas y adolescentes. El cual tiene como antecedente principal la Declaración de los Derechos del Niño, donde La Asamblea General de Naciones Unidas en 1959 aprobó dicho tratado, que en un primer momento no tenía carácter vinculante legalmente, sino hasta 1989 cuyo cumplimiento comenzó a ser obligatorio para todos los países que firmaran.

Siendo este un cambio fundamental con respecto a las concepciones de infancia y de acuerdo a lo establecido en esta convención, Etchegorry, Vargas y Casela (2020) plantean que “el niño es un sujeto pleno de derechos, y pone en el centro la necesidad de asegurar la integridad de niños y niñas, reconociendo sus derechos como ciudadanos y ciudadanas (p. 223).

En nuestro país la transformación se dio luego de un largo proceso de debates que culminó con la sanción de la Ley Nacional de Protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, N° 26.061 (2005) y en nuestra provincia con la Ley Provincial de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en Córdoba, 9.944, sancionada en 2011. En este marco legal, se destaca al juego como uno de los derechos fundamentales de la infancia, enunciado en el artículo 31 de la Convención Internacional sobre Derechos del Niño (Etchegorry, Vargas y Casela, 2020, p. 223).

A partir de estos avances jurídicos y de las políticas sociales señaladas, la población infantil comenzó a ser objeto de políticas o programas sociales que permitieron influir de manera positiva en su vida. Uno de los aspectos relevantes que destacamos en la presente práctica de investigación es el valor otorgado a la necesidad de la recreación y el juego, considerando que ambos benefician el desarrollo físico, psicológico y social de las personas menores de edad, en tanto establecen los cimientos para la vida futura como miembro de una comunidad.

Como lo demuestra dicha declaración “el niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones (...); la sociedad y las autoridades públicas se esforzará por promover el goce de este derecho" (Principio 7, 1959). Por otra parte, se requiere que los adultos responsables reconozcan la importancia del juego y la legitimidad de su exigencia, además de brindar su apoyo a niños y niñas en las actividades lúdicas. Así, los gobiernos deben, por lo tanto, obrar por la promoción y la protección de estas condiciones (Etchegorry, Vargas y Casela, 2020, p. 223).

Si bien existe reconocimiento explícito del juego como derecho en todas las legislaciones, se trata de uno de los más invisibilizados en relación con las decisiones del Estado para su promoción y protección. Ya sea desatendiendo la obligación de proteger los espacios y oportunidades de juego, o imponiendo excesivas restricciones a la vida de la infancia, lo cierto es que son muchos los niños y niñas que no logran realizar plenamente su derecho al juego (Brooker y Woodhead, 2013, en Etchegorry, Vargas y Casela, 2020, p. 223).

En el actual contexto social “el derecho al juego y su relación con la educación”, es afectado y vulnerado, según UNICEF (2016) por la disparidad socioeconómica y regional que impide que todos los niños tengan las mismas oportunidades al nacer y durante los primeros años de vida. Los estudios realizados por UNICEF (2021) indican que una de las grandes problemáticas en la niñez, es la incorporación temprana al mercado laboral (en actividades fuera del hogar) y los trabajos de cuidado en el propio hogar (cuidado de hermanos más chicos, de adultos mayores, junto con tareas de limpieza o preparación de comidas).

Esta situación nos lleva a pensar ¿dónde quedan los aprendizajes y logros que deben alcanzar los niños en estos tiempos que deberían ser de juego?, cuando no existen opciones lúdicas, o cuando el tiempo que se dedica a esta tarea se emplea para labores adultas.

En América Latina esta situación de trabajo infantil “se asocia con frecuencia a que los niños no asisten a la escuela. (...) gran parte de los más pequeños, están excluidos de la escuela a pesar de estar dentro del rango de edad para la educación obligatoria. Más de una cuarta parte de los niños de 5 a 11 años y más de un tercio de los niños de 12 a 14 años que se encuentran en situación de trabajo infantil, no están escolarizados”. (UNICEF, 2021)

En nuestro país, los datos revelan que “ 6,3 millones de niñas y niños ven vulnerado el ejercicio efectivo de sus derechos” (UNICEF, 2018). A pesar de que en los últimos años mejoraron distintos indicadores económicos y sociales, estos datos desalentadores demuestran que aún sigue existiendo una gran brecha entre las normas y el ejercicio práctico de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que impiden vivir plenamente su infancia y con ello afectando su derecho pleno a la educación, el juego y el aprender.

1.2 La centralidad del juego en el Nivel Inicial

Como contexto de intervención que nos convoca, la educación en el Nivel Inicial en nuestro país tuvo en las últimas décadas importantes cambios y avances. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, se estableció la educación inicial como unidad pedagógica que comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Al respecto la Ley de Educación Provincial 9870 de 2010, en su artículo 27

adhiera a lo planteado en la ley mencionada estableciendo como obligatorio la asistencia a este nivel a partir de los cuatro años, y optativo para las restantes edades abarcadas en este nivel.

El Jardín Maternal, forma parte del sistema educativo formal y por lo tanto cumple con las funciones sociales y pedagógicas que caracterizan a toda institución educativa, sin ser obligatoria su asistencia, como una institución socio - educativa tiende al desarrollo global del niño/a respondiendo a sus necesidades bio-psico-sociales y realizando una acción educativa preventiva integral. Este espacio no sólo representa la preparación para el siguiente nivel, por el contrario, tiene un valor fundamental en el desarrollo de experiencias subjetivantes y enriquecedoras por fuera del ámbito familiar.

A partir de los aportes teóricos de Laura Pitluk (2007), el Jardín Maternal es un espacio educativo, que tiene ciertas características que lo identifican y le otorgan su especificidad a partir de las acciones que desarrolla con los niños y niñas pequeños/as: la tarea con las familias, el desarrollo del lenguaje, el abordaje de los contenidos, el rol del educador, sus estrategias e intervenciones, los espacios, los tiempos, los materiales, la organización institucional, la planificación de las propuestas de enseñanza.

Esta institución educativa es un espacio de enseñanza y aprendizaje donde el juego y el conocimiento están presente, y donde la socialización y el juego se realizan para el abordaje de contenidos. Se basa en la Ley de Educación Nacional (26.260), la cual establece como objetivos según el Artículo 20 e incisos:

b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as; c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje. d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social; e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura; f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física; g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo; h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo; i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

Retomando el inciso d, el cual podría parecer un aspecto menor, permite destacar el sentido otorgado al juego como un contenido de alto valor cultural para el desarrollo integral del niño y por ende, la necesidad de generar un tratamiento necesariamente distinto, ya no solo como rasgo distintivo de la naturaleza infantil, también como una herramienta o estrategia para

la enseñanza relevante al momento de pensar las intervenciones psicopedagógicas con niños y niñas en este contexto educativo.

1.2.1 El juego como promotor del desarrollo del sujeto

Cuando afirmamos que el juego es el promotor en el desarrollo integral del sujeto, hacemos referencia a los beneficios que genera para nuestras infancias. Es el hilo conductor que posibilita el deslizamiento de una etapa a otra, ya que implica que el niño, niña desde su nacimiento se desenvuelva y adquiera capacidades cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales.

Desde su nacimiento, el niño está completamente fusionado con la madre o con la persona encargada de cumplir ese rol, ambos son una unidad, él se ve a través de sus ojos y se reconoce en ella. Baraldi (2015) destaca la importancia de este rol materno como habilitadora de un espacio de juego o espacio transicional. Los orígenes de esta actividad lúdica se dan en la relación madre-bebé, que, motivada por el amor, será la precursora de lo que será el futuro sujeto. Esta apertura, de espacio transicional o de juego, permitirá al niño ir construyendo su propio cuerpo, su propio ser, separado de ese Otro que antes lo completaba. Es en este pasaje entre mundos, da inicio a la estructura psíquica del nuevo sujeto, que a su vez dará comienzo al desarrollo de la creatividad.

A su vez, la autora toma aportes de Donald Winnicott, quien plantea que el espacio transicional es el que le permite al niño transitar la angustia que le genera el objeto perdido (madre), en este espacio de juego y en los objetos ofrecidos por ese Otro, el niño va a encontrar el instrumento para procesar la angustia y la falta. De esta forma es que se abre un mecanismo que hace posible el deseo por conocer. (p.121, 2015)

El juego como práctica lúdica, contribuye de manera indirecta al desarrollo de aptitudes y competencias tempranas, las que van a ser el pilar para la formación del ser integral por el que estamos constituidos los seres humanos. En este sentido, la importancia del juego en estas edades radica en el modo en que le permite al niño y a la niña pequeña ingresar en un mundo culturalmente simbólico. “Jugar le permite utilizar símbolos y con ellos representar. De este modo, ellos/as pueden pensar sobre las cosas, las personas, sus cualidades, recordarlas y hablar sobre ellas sin necesidad de tenerlas frente presentes” (Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., 2021).

Al ser una actividad inherente y universal; los niños y niñas sienten la iniciativa de realizarla, más allá de las condiciones o factores externos. Al respecto, Woodhead y Oates (2013) afirman, que, en dicho espacio, el sujeto puede expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y limitaciones.

1.2.2 La persona adulta como promotora del juego

El rol del adulto en el juego va a ser diferente según participe del mismo, ya sea, la persona adulta como compañero de juego, en lugar de aquel que propone y observa el juego en situación pasiva únicamente desde la propuesta, o el adulto como promotor del juego, tomando protagonismo desde la participación en el juego como uno más, que disfruta y se involucra en la acción lúdica con el niño y niña. “El rol que asuma el adulto siempre será fundamental para el juego, y aún sin percatarse, de la seguridad que el niño y la niña necesita para entrar en ese mundo imprevisto y lleno de desafíos que constituye jugar” (Cardenas y Gomez, 2014).

En relación a lo mencionado, Castro, Castillo y Ramírez (2020) nos plantean que el acompañamiento del juego desde la interacción implica aprender a respetar las iniciativas, reglas, disposiciones y manifestaciones de los niños y niñas, teniendo en cuenta los límites de sus posibilidades físicas e intelectuales. Norma Filidoro (2021), remarca que siempre debe tenerse en cuenta que la intencionalidad del niño cuando juega es muy distinta a la del adulto que habilita ese espacio de juego, que más allá de ser un promotor del desarrollo cognitivo, el juego sigue siendo juego, una actividad libre que el niño puede terminar cuando quiere, ya que es una práctica espontánea a donde el sujeto no encuentra riesgo, porque todo es “jugando”.

Es necesario que el adulto aliente sus logros y acepte sus esfuerzos, reconociendo que los niños y niñas piensan distinto, que poseen un modo de interpretar el mundo, de aprender y apropiarse de ese mundo por sí mismos. Por lo cual “el respeto hacia cada niño y cada niña, y sus juegos, es una de las bases para comprender los esfuerzos que realiza para entender el mundo en el que está inmerso” (Cardenas y Gomez, 2014, p.34).

Tomando los aportes de la psicopedagoga Vanesa Bergesio (2020), quien nos plantea que los adultos deben ser responsables y promotores de espacios lúdicos, donde se habilite el juego, pero también que se habiten para jugar; y esto implica el alojarse en el juego. Alojar al sujeto singular y creativo para que pueda desplegar todo su potencial y a su vez alojarnos nosotros como generadores de situaciones saludables. En definitiva, el rol es contribuir en hacer eco sobre los juegos propuestos por ellos y a potenciarlos con nuevas ideas que contribuyen a construir el universo lúdico. Lo fundamental es generar situaciones que potencien y fortalezcan a los sujetos para que sean capaces de ser, hacer y transformar, dar lugar a experiencias subjetivantes.

En definitiva, para los niños y niñas es primordial disponer de sus propios espacios para jugar solos, y recrear sus propios juegos, historias y aventuras. Esto les permite ser felices y perderse en sí mismos mientras juegan y están en un mundo de maravilla, de aventura y de exploración. Teniendo en cuenta que en algún momento van a buscar y necesitar a los adultos

para que los acompañen en ese juego a través de una invitación abierta a irrumpir en ese mundo lúdico en el que se encuentran.

1.3 Alfabetización

En este apartado a partir de un abordaje bibliográfico recuperamos diferentes conceptualizaciones sobre la alfabetización, como proceso cambiante atravesado por lo cultural, lo social e histórico, que se construye de forma conjunta con el desarrollo singular del sujeto. Además de ser un proceso continuo, “es universalmente reconocida como un derecho humano, y por consiguiente es obligación de los Estados garantizar la misma” (Lerner, 2021, p. 6).

De acuerdo a lo que plantea Emilia Ferreiro (2001), el término alfabetización - traducción generalizada, aunque insatisfactoria del inglés *literacy*- nos remite a la “cultura letrada”, y el término estar alfabetizado a “formar parte de la cultura letrada”. De acuerdo a estos significados, Coll (2006) dice que en su sentido genérico el concepto de alfabetización remite a una cultura determinada (letrada, matemática, científica, tecnológica, visual, etc.), y que el estar alfabetizado es formar parte de esa cultura.

Según este autor, las culturas se caracterizan porque utilizan unas determinadas herramientas simbólicas (la lengua escrita, lenguaje matemático, lenguaje científico, lenguaje tecnológico, lenguaje visual, etc.), por el despliegue de unas actividades o prácticas socioculturales y por la utilización de ciertos saberes asociados a esas prácticas.

En la concepción tradicional en el ámbito escolar, se consideró a la alfabetización como una etapa distinta y previa a la formación de lectores y escritores en sentido pleno, es decir en el conocimiento de la lengua escrita, de los textos y sus usos (Alfabetización en la Unidad Pedagógica, Documento Transversal N° 1, 2015). En esta concepción la etapa relacionada con la alfabetización estaba vinculada a la enseñanza de las primeras letras. Una por una, todas al mismo tiempo, en primer lugar, las vocales y luego las consonantes, pero alejadas de los textos, lugar en donde tienen un sentido para quien las lee.

Desde este enfoque el sujeto debía comenzar su formación como lector y escritor conociendo la figura que forman el alfabeto, los sonidos y/o sus nombres. Después tenía que formar sílabas, luego palabras, oraciones breves. Por lo general la escritura era sin sentido porque no tenían relación ni vínculo con sus propias vidas e intereses.

En la concepción pedagógica actual, la alfabetización es considerada un proceso de aprendizaje permanente y progresivo, personal y social, que dura y se perfecciona a lo largo de la vida de un sujeto. Lo cual implica una tarea de mediación cultural e inclusión social. En el proceso de su enseñanza se tiene que conformar una comunidad de lectores y escritores donde

“las prácticas de lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (Lerner, 2003, p. 26).

Esta concepción ha ido modificándose fuertemente, “por una parte a causa de las nuevas y crecientes exigencias de la vida social y por otra parte a causa de los múltiples estudios sobre ellas que se han realizado en las últimas décadas desde diferentes ramas del saber” (Lerner, 2021, p. 6). Es fundamental preservar el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales fuera de la escuela para lograr que los niños se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores como ciudadanos de la cultura escrita.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente y a los fines de este trabajo evocamos la definición de Matsuura (2003 en Unesco, 2012), que considera que la alfabetización:

va más allá del saber leer y escribir; también incluye el saber comunicarse en sociedad. Tiene que ver con las prácticas y relaciones sociales, comprende el saber, el lenguaje y la cultura. La alfabetización, entendida como el uso de la comunicación escrita, encuentra su lugar en nuestras vidas junto a otras formas de comunicación. La comunicación escrita toma varias formas: en el papel, en la pantalla de la computadora, en la televisión, en los afiches y anuncios (p.31).

Es decir que a través del proceso de alfabetización se promueve el conocimiento no solo de un sistema o código de letras, sino de realidades que acompañan y forman parte de cada sujeto. Por tal motivo, intervenir como profesionales en alfabetización, desde el campo psicopedagógico, requiere posicionarse desde una perspectiva teórica que dé cuenta de la forma de entender el aprendizaje de la escritura y la lectura. En este sentido, resulta pertinente considerar a Luque (2006 en Gómez, 2017) quien sostiene que “aprender a leer y escribir se constituye (...) desde un complejo entramado de procesos psíquicos donde se sientan las bases para el ingreso a la cultura y con ello a la posibilidad de acceder a la lectura y a la escritura” (p. 52).

De acuerdo a lo expresado, leer y escribir son prácticas sociales y comunicativas que requieren el desarrollo de las habilidades discursivas necesarias para lograr determinados propósitos y sentidos delimitados por el contexto socio-cultural, en el que se inscriben los sujetos. Es por ello, que estas prácticas son parte del proceso de alfabetización que posibilitan a los sujetos a producir conocimientos, además seleccionar, comprender, expresarse y relacionarse con la información de forma crítica.

Para cerrar este apartado, destacamos que el proceso de alfabetización se inicia mucho antes del ingreso al ámbito escolar, comienza fuera de éste, en el contexto social y familiar de forma asistemática y variada, de forma temprana, en donde los adultos alfabetizados son los que hacen partícipes a los niños y niñas en las diferentes prácticas sociales de la cultura letrada. Por lo tanto, la alfabetización es un proceso de aprendizaje inacabado, permanente y transversal en la vida de los sujetos.

1.3.1 Escritura

Con respecto a la escritura, de acuerdo a lo que nos plantea Calmels (2014) conlleva una disposición activa porque produce pensamiento y crea imágenes. En este sentido, este autor expresa que la mancha, marca, línea, trazo, letras son manifestaciones del cuerpo donde se encuentra el acto de conocimiento que constituye un modo de subjetividad. Al hecho escritural lo considera como la integración del cuerpo y la palabra, situando al sujeto que aprende a escribir como parte de un proceso fundamental de enriquecimiento del universo simbólico.

Es decir, afirma que la escritura es una acción humana que une el cuerpo y la palabra y es en este proceso de aprendizaje donde aparece, de manera inconsciente, la letra escrita como representación de la ley. La escritura, en palabras de Calmels (2014), no es solamente un aprendizaje mecánico o motriz sino también una legitimación de la pertenencia social, ya que con el movimiento de la mano y la postura del cuerpo al escribir “el organismo habilita y genera la habilidad de la mano, por la cual, entre otras cosas, el sujeto está habilitado para el aprendizaje y la comunicación”.

La construcción del cuerpo, entonces, que construye la subjetividad de la mano, de una mano que aprende a escribir, un cuerpo que aprende una postura, un sujeto que aprende la lengua oficial, autorizada, constituyente; construcción necesaria. Es una de las producciones de mayor subjetividad, la cual promueve autonomía y autoría de pensamiento (Fernández, 2000).

También los sujetos antes de leer y escribir convencionalmente crean hipótesis acerca del sistema de representación (Ferreiro y Teberosky, 1982 en Kaufman et al., 1994). En relación a esto, el proceso de conceptualización de la escritura se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación, tanto de aspectos cuantitativos como cualitativos. En otras palabras, la escritura se considera un objeto de conocimiento, el cual da cuenta de un proceso complejo y abstracto de apropiación por parte de los sujetos, donde atraviesa una serie de transformaciones para lograr el dominio de lo alfabético.

Continuando con los aportes de Emilia Ferreiro (2001), nos dice que la escritura no es una técnica, sino que hay que pensarla como objeto de conocimiento. Los procesos de

apropiación de la escritura por parte de los niños no se pueden caracterizar como una progresión lineal, de lo simple a lo complejo (de fonemas o sílabas a oraciones o textos), de lo concreto a lo abstracto, sino que atraviesa una serie de vicisitudes que implican notables esfuerzos cognitivos de avances y retrocesos, conflictos y reconceptualizaciones, contradicciones y nuevas coordinaciones para lograr el dominio de lo alfabético.

Al respecto, Skliar (2015) sostiene que la escritura es una “invitación a ir más allá de uno mismo, a salirse (...), una invitación para abandonar el relato repetido, la identidad del uno como centro de gravedad y como centro del universo” (p. 46). De esta manera la escritura cumple una función social y permite a quien escribe expresar sus vivencias, angustias, sueños, deseos e intereses. También, es un recurso de comunicación que posibilita representar el lenguaje oral para transmitir mensajes. Es decir, se piensa “como un instrumento privilegiado para acercarnos a la singularidad de cada sujeto y poder comprender sus modos de producción y elaboración” (Prol y Wettengel 2009, p. 54)

1.3.2 Lectura

La lectura según lo que nos plantea Cantú (2007), es que leer no es repetir, es jugar con el texto y habitarlo. Al leer el sujeto se enfrenta a un objeto cultural que es el escrito. Para que lo escrito se constituya en texto, es necesario que el sujeto lo invista y le atribuya la propiedad de suscitar sentido. Al apropiarse del texto, lo interpreta, cambia su sentido, se mezclan sus deseos, angustias y fantasías con lo que propone el autor, en ese trabajo psíquico, donde se constituye el lector. Esta constitución es un proceso atravesado por diversos factores, el contexto cultural y social, el deseo, la inteligencia, que se articulan para posibilitar el acceso a la lectura. Según Cabrejo Parra (2021) leer es la actividad psíquica general y existe una lectura anterior a la lectura de los textos escritos, que es la lectura oral (p.153).

Lo expresado anteriormente, considera que leer no es únicamente decodificar el sonido de las grafías, sino construir y atribuir significado en una interacción con el texto. Es decir, el sujeto es capaz de construir significado textual mediante formas de lectura no convencionales que trascienden el acto automático de leer decodificando mecánicamente (Ferreiro y Teberosky, 1982).

Al respecto es que Carlino (2008) adhiere a esta idea al sostener que leer es reconstruir el sentido de un texto y operar sobre este para lograr un significado coherente teniendo en cuenta los conocimientos que dispone el lector. Es necesario destacar que la lectura es un acto de pensamiento que da cuenta de un proceso dinámico de construcción cognitiva entre el lector y el texto para interpretar y construir sentido sobre este. Por lo tanto, leer es una habilidad que

permite comprender el lenguaje escrito, como otra forma de expresarse y de manifestar lo que se quiere. Cabe mencionar que da cuenta de un proceso de negociación entre el texto y aquello que el sujeto construye a partir de la lectura.

Al respecto Schlemenson (2000) afirma que “la lectura es un intento de recuperación de sentido que se transforma de acuerdo con la subjetividad del lector” (p. 25). Con esta idea, la autora expresa que todo texto invita a la posibilidad de ser transformado por el lector a través de la interpretación que hace. Así también lo destaca Cantú (2014), al afirmar que la lectura otorga la posibilidad de diferentes interpretaciones donde el lector piensa en compañía del texto, el cual habilita a otros pareceres, aporta información y promueve la actividad reflexiva.

Desde estas posturas, leer es interpretar o dar sentido al texto de acuerdo a quien lo lee. En otras palabras, según Cantú (2014) es un intento de recuperación de sentido que se transforma de acuerdo a la subjetividad del lector; quien está en diálogo con el conjunto de experiencias propias, interacciones sociales y situaciones significativas que convoca el acto de leer. Es necesario recordar que leer y escribir son actividades representativas, es decir, formas que tiene el psiquismo para dar cuenta de la interpretación que tiene un niño o niña del mundo. Estas actividades se construyen y la relación con éstas, no están dadas de una vez por todas, no es siempre igual, sino que se construye en la historia. Teniendo en cuenta lo mencionado, la producción simbólica como “una actividad psíquica representativa, a través de las marcas que un sujeto produce cuando narra, dibuja, lee o escribe” (Schlemenson 2001, p. 202)

1.4 Intervenciones psicopedagógicas

En este apartado abordaremos las nociones sobre intervención psicopedagógica. En relación a su concepto Garay (2016) nos plantea que “es un modo de praxis de acción (...) Lo fundamental en la praxis es el sentido de la acción, es decir el significado y valor de esa acción para los sujetos que intervienen en ella. Una intervención como secuencia de praxis está en función de las necesidades y las demandas de los otros; de quienes son mis sujetos de trabajo” (p.78).

Para que exista una intervención debe existir una demanda, alguien que solicite algo para que empecemos a formar parte de y aportar para la problemática planteada. Por lo tanto, la acción psicopedagógica se construye junto a los sujetos con quienes se interviene. Como “un dispositivo que se entromete y lo único que justifica esa intromisión es la existencia de una demanda (...) Sólo a partir de esto, queda habilitada una intervención en tanto respuesta al otro” (Filidoro 2018, p. 44).

Palacio, López y Nieto (2006) dicen que es “un proceso integrador e integral, que supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige” (p. 218). Es necesario destacar que las intervenciones nos invitan a reflexionar sobre las demandas para poner a circular la palabra y así construir una nueva mirada acerca de lo emergente, como un conjunto de actividades entrelazadas y orientadas a un mismo propósito.

Desde esta práctica de investigación, “nos centramos en las intervenciones psicopedagógicas en educación”. Las cuales pueden ser definidas como prácticas preventivas o promotoras de salud. Éstas ofrecen la posibilidad de abordar las situaciones de modo distinto y nuevo, tanto a nivel de promoción como prevención de la salud. Es por esto, que consideramos fundamental establecer una diferenciación entre ambas, para ello tomamos los aportes de Gómez (2017) quien afirma:

La prevención implica el poder anticiparse y detectar aquellos factores que sean riesgosos y que puedan obstaculizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que la promoción da cuenta de todas aquellas acciones que se realicen con el fin de detectar aquello que se presente como positivo en el capital cultural de la escuela y que esto pueda potenciarse. (p. 95-96)

En intervenciones psicopedagógicas en este sentido, es menester trabajar desde la promoción principalmente y con dispositivos adecuados, ya que favorece los procesos vinculados con el aprendizaje, promueve la construcción del conocimiento en las instituciones educativas en la primera infancia, en este caso el jardín maternal.

En estas intervenciones el psicopedagogo/a puede trabajar con una serie de recursos para generar nuevos aprendizajes. Entre estos según Müller (2017) se encuentran:

los juegos simbólicos y reglados: el psicopedagogo/a se incluye en el curso de los juegos simbólicos siguiendo la línea de la fantasía y del deseo del sujeto; en cuanto a los juegos reglados, ayudará a explicar las consignas y participará de ellos, controlando su propio desenvolvimiento cuando se impliquen situaciones posibles de rivalidad. También los juegos de ejercicio pueden implicar su participación, actividades con pelota, imitación gestual, juegos psicomotrices, etc. (p.112- 113)

Estos aportes dan la posibilidad de pensar en implementar la lúdica desde el juego como herramienta psicopedagógica. Para esto es necesario definir los materiales que serán utilizados en el o los juegos que se realizarán, para poder observar: el tipo de contacto que se establece con el juego (distante, afectivo, participativo, caótico, tranquilo, entre otros). El modo de juego (estereotipado, plástico), y cómo se identifica el sujeto que juega, es decir, los roles que cumple dentro del juego.

1.4.1 La importancia de las intervenciones en la primera infancia

La primera infancia como etapa que nos convoca, es el tiempo más significativo y principal en la vida de los sujetos, como resultado de una construcción social, durante este período se construyen las bases del futuro de cada sujeto, de su salud, bienestar y educación. Por esta razón, es necesario que durante esta etapa todos los niños y niñas reciban oportunidades que permitan una vida plena y productiva en el ejercicio de sus derechos.

La Psicopedagogía, al ser considerada una disciplina,” que se ocupa de los procesos de aprendizaje en cualquier etapa de la vida de un sujeto, es de su incumbencia intervenir en esta primera etapa, para promocionar y optimizar dichos procesos, cuya mejor estrategia es construir horizontes de igualdad”.

Al respecto Etchegorry (2018) establece que “la primera infancia es el momento de construcción del mundo. Durante los primeros cinco años de vida, los cambios son aceleradísimos, las posibilidades del niño se transforman segundo a segundo y las intervenciones tempranas son claves para salvar la vida de un sujeto” (p. 10). Más aún, es necesario recuperar las discusiones sobre la infancia, ya que las mismas ayudan a pensar en la niña y el niño real.

En el marco de estos primeros espacios educativos como es el Jardín Maternal. Etchegorry (2018) afirma que, al hablar de Educación Temprana, se refiere a un conjunto de acciones educativas en ámbitos formales y no formales, correspondiendo que a estos no se les debe quitar valor ya que constituyen espacios que tienen un rol primordial en la comunidad y en el acompañamiento de las familias.

1.4.2 El juego como herramienta de intervención en la alfabetización

En este apartado planteamos lo relacionado a la alfabetización temprana y las diversas prácticas de intervención en relación con el juego. Algunos autores destacan que es algo propio de la naturaleza infantil, pero además un derecho que debe ser respetado y protegido según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño.

La psicopedagoga María Regina Ofele (2004), afirma que el juego en el trabajo psicopedagógico tiene un eje fundamental más allá de las diferencias de encuadre, siendo este el canal más directo para establecer una relación con el niño. El juego como herramienta indispensable en la tarea psicopedagógica, está estrechamente ligado a las posibilidades de aprender, permitiendo trabajar desde allí los distintos objetivos acordes a cada encuadre y contexto, ya sea para la promoción, prevención o tratamiento.

El juego como parte de la estrategia metodológica nos permite abordar los contenidos intrínsecos, en este caso la alfabetización de un modo lúdico. Tal como sostienen Abregu, Olmos, Ortiz, Saquilan (2020) “lo lúdico se presenta como una actividad creativa que ofrece un soporte-espacio proyectivo y constructivo” (p.34). Donde “el juego que estimularemos en otros [estos] espacios será diferente al propuesto en el ámbito clínico, pero igual de relevante en relación a la habilitación de lo subjetivo” (Abregu, Olmos, Ortiz, Saquilan 2020, p. 38) promoviendo la posibilidad de interpretar, re interpretar el mundo y los sentidos construidos.

Ricardo Rodulfo (1997) nos dice "(...) lo que un niño no adquiere jugando, solo podrá ser adquirido bajo una forma alienada; pero carente de significación subjetiva" es en este primer tiempo, en la primera infancia, que se aprende sin saber que se aprende; porque se aprende jugando.

Las intervenciones psicopedagógicas en promoción desde son pensadas en torno a la alfabetización temprana. Rosemberg y Stein (2015) “afirman que comprende el aprendizaje de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que inciden en el dominio progresivo de la lectura y de la escritura “(p.11). Es decir, aquellas experiencias que se ofrecen a los niños y niñas antes de que aprendan a leer y escribir en la primera infancia. En base a lo expuesto, destaca que el lenguaje y el psiquismo son elementos indisolubles en los sujetos. Una de las funciones fundamentales de la facultad del lenguaje, según Cabrejo Parra (2021) es que antes de la aparición de las primeras palabras en los niños y niñas, es crear las bases de la construcción psíquica en ellos/as. Estas bases posibilitan la apropiación de lenguas orales y signadas. Como consecuencia de esta trayectoria es la construcción psíquica, los procesos de entrada en la lengua y los procesos de interiorización de la cultura son completamente solidarios.

Este proceso no se inicia en el ámbito escolar, sino en el contexto social y familiar, trabajar desde la modalidad de promoción implica generar un espacio de co- construcción con esta institución primaria. Por ello, es esencial la participación activa de la familia en el período de la niñez, ya que su incidencia es determinante en función del desarrollo posterior del niño.

También los cambios introducidos por las investigaciones sobre la alfabetización realizadas por Delia Lerner, Ana María Kaufman y Evelio Cabrejo Parra, en edades muy tempranas, han subrayado la importancia del papel constructivo del niño y de su aprendizaje espontáneo en un medio alfabetizado.

Por esta razón, trabajar con las familias adquiere un gran valor, ya que se involucran de manera plena en el desarrollo de habilidades y procesos mentales básicos involucrados en la lectura y escritura (experiencias previas, desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico, inferencias y uso figurativo de la lengua, actos comunicativos, etc.). La propuesta de sugerir juegos de

palabras, ayudan a promover el desarrollo del vocabulario, juegos con sonidos, rimas, letras y poesías promueven el aprendizaje del sistema de escritura, o el jugar con cuentos ayuda para promover, la imaginación y el desarrollo discursivo.

En el Jardín Maternal el tiempo y el espacio para pensar las propuestas de intervención son diferentes. Aquí “el docente tiene una suerte de “potestad” con respecto a su uso una marcada decisión de dominio personal en relación con su organización y regulación distintos tiempos [y espacios]. Esto significa que, aun cuando existen actividades con horarios fijos estipulados por la institución, por la pertenencia al sistema educativo (entrada, el saludo a la Bandera, el desayuno y en algunos casos las actividades de educación física o música), tanto la voluntad como la intencionalidad del docente tienen un peso decisivo a la hora de planificar y desarrollar los tiempos para jugar y aprender (Sarlé, 2014 p. 10).

El espacio como una categoría de aspecto material y físico es determinante en los estilos y posibilidades de acciones, relaciones, aprendizajes. Significa considerarlo como una variable a tener en cuenta a la hora de diseñar la propuesta concreta en el trabajo en la sala. Como parte de las intervenciones es necesario brindar espacios para el juego dramático, juego socio protagonizado o juego simbólico, reglado y en los primeros tiempos de vida los de sostén. Ofrecer estos tipos de juegos busca propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que posibilite oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural.

Es importante que señalemos que según investigaciones de UNICEF y OEI que en muchos hogares no pueden garantizarse estos tiempos y espacios para los niños y las niñas durante la primera infancia, lo que ocasiona desigualdades en los conocimientos y las habilidades que los sujetos poseen en el momento del ingreso a la escuela.

Esta práctica evidencia acciones y consecuencias que deben ser tomadas en consideración por los padres y profesionales de la primera infancia. Además, el Estado nacional, provincial y municipal deben generar las condiciones para garantizar el derecho a la educación. En relación a todo lo desarrollado consideramos fundamental el papel de los Jardines Maternales como ámbitos apropiados para promover el proceso de alfabetización temprana a través del juego y otras situaciones lúdicas; contribuyendo, de ese modo, a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la lectura y la escritura para todos los niños y niñas.

Capítulo 2

Diseño metodológico y análisis de contenido

2. Diseño metodológico

En esta primera parte del capítulo damos cuenta de las decisiones metodológicas que sustentan la presente práctica investigativa y le otorgan validez epistemológica. Para comenzar, nuestra problemática radica en identificar ¿Cómo las intervenciones psicopedagógicas desde el juego operan en la promoción de la alfabetización en la primera infancia? Por lo que como objetivo general buscamos analizar las intervenciones psicopedagógicas que desde el juego operan sobre la promoción en la alfabetización. Para el logro del mismo, se desprenden los siguientes objetivos específicos: identificar las intervenciones psicopedagógicas tempranas en la primera infancia, caracterizar el juego y su incidencia en el desarrollo cognitivo del niño y la niña y describir los diferentes tipos de juegos que promueven la alfabetización.

2.1 Tipo de investigación

El diseño de la presente práctica de investigación es de tipo cualitativo. Al respecto, Vasilachis de Gialdino (1992) plantea:

Un diseño en el que se articulan un conjunto de capítulos o secciones que en su totalidad deben dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador, de todo el proceso investigativo; permitiéndonos comunicar sobre el objeto de estudio, el problema concreto que se aborda, las finalidades y los ejes orientadores de la investigación. Es decir, realiza supuestos del paradigma interpretativo y su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (p.43).

Este tipo de abordaje a nivel empírico se sustenta a partir de la construcción de un corpus como práctica constitutiva de investigación, a través de un proceso de indagación y análisis de los proyectos de intervención llevados a cabo por las estudiantes de la cátedra de Práctica V. En otras palabras, es el resultado de un proceso de trabajo analítico que permite establecer relaciones interdiscursivas, a partir de un conjunto de interrogantes delimitados orientados por la pregunta de investigación (Aguilar et al., 2009).

La práctica investigativa se asienta en el paradigma interpretativo, que “es relacional y se sustenta, fundamentalmente en la comunicación, centrándose en la práctica real y situada” (Vasilachis de Gialdino 2006, p. 6). Es decir, “este paradigma procura comprender los modos a través de los cuales los sujetos construyen y entienden la realidad”. Por esta razón, como área de estudio seleccionamos cinco proyectos de intervención psicopedagógicos de la Práctica profesionalizante V.

La riqueza de analizar esta última práctica se encuentra cargada de sentido, ya que integra conocimientos construidos y adquiridos durante todo el proceso formativo de los estudiantes. Tal como establece Achaval Carolina (2011) los estudiantes como sujetos aprendientes en su formación generan su propia identidad constitutiva de su profesión, en el devenir de esta formación se van confrontando a producir sentidos, a construir un posicionamiento, elegir desde dónde intervenir, con qué modalidades y objetivos.

La Facultad de Educación y Salud perteneciente a la UPC considera que las prácticas profesionalizantes académicas “constituyen un requisito formativo y son de carácter obligatorio para los/as estudiantes” (Reglamento de la Práctica Profesionalizante 2018, p.1), permitiendo concretar las teorías elaboradas a situaciones problemáticas reales y reconociendo los límites de la teoría.

En relación a lo planteado, desde esta práctica investigativa buscamos, desde un abordaje cualitativo, analizar las intervenciones psicopedagógicas elaboradas por los estudiantes que desde el juego operan en la promoción de la alfabetización, las cuales fueron planificadas e implementadas desde los proyectos elaborados en la Práctica V en el contexto del Jardín Maternal público, con niños y niñas de 3 y 4 años, pertenecientes a contextos sociales de escasos recursos y con comunidades de inmigrantes.

Para su correspondiente análisis tuvimos en cuenta que los proyectos de intervención se piensan como “un proceso de elaboración de diagnóstico y estrategias de acción, además de aplicación, monitoreo y ajuste de esas estrategias” (Nirenberg 2013, p. 41).

2.2 Área de estudio: universo y muestra

Para desarrollar la presente práctica de investigación, tomamos como universo doce proyectos de estudiantes de la Práctica profesionalizante V de la comisión que tiene como eje la alfabetización, pertenecientes a la “Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la UPC”, correspondientes al ciclo lectivo 2019-2020. Este universo está conformado por proyectos dirigidos a padres (dos), los docentes (dos), los niños y niñas (cinco) y para los estudiantes del nivel medio (tres).

A partir de esto, seleccionamos cinco proyectos como muestra, aquellos que se diseñaron e implementaron en el contexto específico del Jardín Maternal y que están dirigidos a los niños específicamente. Tomamos como referencia los siguientes criterios: el contexto de intervención, el juego como eje y otros recursos para abordar y fundamentar las intervenciones psicopedagógicas en la primera infancia en la promoción de la alfabetización.

De esta manera, el tipo de muestreo que llevamos a cabo en esta práctica de investigación, es intencional, el cual se define como “un tipo de muestreo no probabilístico pero significativo para los objetivos de investigación” (Hernández Sampieri 2014, p. 176).

Para mayor organización los proyectos que seleccionamos se denominaron por orden alfabético para su mejor análisis y acceso al material, donde se utilizó una matriz alfabética de la letra A a la E:

A Mi Nombre, Mi Identidad, Mi Historia

Estudiantes: Claudia González, Sara Abigail Silva.

B Proyecto FavoreceARTE

Alumnas: Gudiño Romina, Nieves Yanina

C Proyecto “Donde hay niños, se escuchan sonrisas” “La implicancia de la producción simbólica en el proceso de alfabetización de un grupo de niños de 4 años de un jardín maternal de la Ciudad de Córdoba”

Alumnas: Imberti y Narvaez

D Proyecto: Érase una vez...

Alumnas: Chavez, Mayra, Mansilla, Rocio, Miranda, Daniela Pinar del, Jazmín

E Proyecto SALA de 4 años: un espacio para promover el desarrollo del lenguaje, del juego y de la alfabetización.

Alumnas: Cáceres, Gisela Lucía, Calderón, María Florencia, Cufre, Aurelia del Valle Tarcaya, Lorena Raquel, Yulitta, Romina Alejandra.

Aclaremos que los proyectos están explicitados en los anexos.

2.3 Métodos, técnicas e instrumentos de producción de datos

Para analizar los proyectos de intervención de la práctica profesionalizante V, utilizamos como técnica de producción de datos, el análisis documental de los proyectos seleccionados. Para esto nos centramos en el “análisis interno de los documentos, procurando destacar su sentido y caracteres fundamentales” (López Noguero 2002, p.172). Esta técnica consiste en una serie de operaciones, cuyo propósito es interpretar y analizar la información de documentos seleccionados para dar respuesta a la pregunta de investigación y por consiguiente, producir nuevos conocimientos.

En primera instancia para poder realizar este proceso interpretativo de análisis interno de los proyectos de intervención, partimos de los elementos teóricos de base desarrollados en el contexto conceptual que nos permitió pensar orgánicamente y con eso ordenar de un modo sistematizado y secuencial la información.

Como criterio para la selección de los datos en el análisis documental se procedió a la distinción y descomposición de los proyectos por medio de la acción de la pertinencia, donde se tomó en cuenta aquellos aspectos que efectivamente estaban relacionados con la temática de nuestra práctica investigativa. Por otra parte, se procedió al criterio de la relevancia, aquello que se develaba ya sea por recurrencia o asertividad como relevante en relación con nuestro tema.

A partir de estos hallazgos, tomamos el camino del procedimiento inferencial “que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencia y divergencia en cada uno de los instrumentos aplicados, es un proceso que distingue varios niveles de síntesis y que parte de la subcategoría, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferencias en relación con la preguntas centrales de la investigación propiamente“. (Cabrera Cisterna, 2005, p. 68)

De este modo, por medio del trabajo de lectura, análisis, interpretación y comprensión crítica en concordancia con los objetivos de esta práctica de investigación, efectuamos la producción de conocimientos en base a las interpretaciones de significados implícitos y explícitos de los proyectos, donde desde la fundamentación teórica abordamos los contenidos como las proyecciones de las intervenciones a realizar. Mientras que, desde las actividades, plan de trabajo con el cronograma de fechas específicas, inferimos que las intervenciones fueron realizadas e implementadas por las estudiantes de Práctica V.

2.4 Categorización e interpretación de datos

Al momento de recoger y organizar la información, procedimos a elaborar y distinguir los tópicos a partir de los cuales se realizaría el respectivo análisis documental. Para esto, a través de un proceso de selección, delimitamos las categorías de investigación.

Cisterna Cabrera (2005) nos dice al respecto:

las categorías denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referencias

significativas a partir de la propia indagación lo que se relaciona con la distinción que establece Eliot cuando diferencia entre “conceptos objetivadores” y “conceptos sensibilizadores” en donde las categorías apriorísticas corresponden a los primeros y las categorías emergentes a los segundos. (p 64)

Teniendo en cuenta esto último, realizamos el trabajo en base a la categoría “Intervenciones psicopedagógicas” determinada por los objetivos planteados en la práctica de investigación, y las subcategorías: juego y alfabetización. Las mismas nos permitieron organizar los datos extraídos del corpus de los proyectos de intervención y a partir de allí, orientaron la sistematización y su posterior análisis interpretativo. Estos son:

Categoría Intervenciones Psicopedagógicas

- Subcategoría El juego
- Subcategoría Alfabetización

Asimismo, y en relación con lo construido en el primer capítulo y al criterio de relevancia, destacamos los conceptos sensibilizadores transversales como la producción simbólica y el lenguaje.

2.5 Análisis interpretativo

2.5.1 Categoría intervenciones psicopedagógicas

En la presente categoría, por medio del análisis documental pretendemos responder el objetivo general de la presente práctica investigativa. A partir de la misma se desprende la subcategoría juego, que es nuestro objeto de interés para el análisis de las intervenciones que elaboraron e implementaron las estudiantes en los diferentes proyectos.

Para iniciar retomamos la conceptualización de intervenciones psicopedagógicas de Garay (2016) quien establece que es un modo de praxis de acción acorde a las necesidades y las demandas de otros, que son mis sujetos de trabajo de intervención.

En los proyectos de las estudiantes no encontramos definiciones o conceptos de intervención, pero identificamos como relevante que las construcciones de las mismas responden a un pedido o una demanda “(...) *hubo un pedido explícito de parte de la docente que solicitó apoyo para la planificación y creación de estrategias para la enseñanza de los contenidos curriculares*”. (Proyecto C, párr. 23) “*Si bien no hay una demanda explícita (...) “Para pensar posibles intervenciones y poder explicitar una demanda (...) se desarrolló a lo largo de varias observaciones y análisis, proponiendo diferentes intervenciones para observar la producción simbólica de los niños y a través de esto poder detectar la demanda. Desde los*

niños es que identificamos la demanda, la necesidad de poder identificarse a través del nombre, nombrándose y nombrar a los otros”. (Proyecto A, párr. 37)

A partir de esto evidenciamos que el pedido surgió por parte de las docentes de la institución educativa y en otros casos no estuvo explícito. Además, las estudiantes tuvieron diferentes encuentros con los niños y niñas para identificar la necesidad a medida que el proceso avanzó y así construir sus intervenciones. *“por medio de actividades semanales con el grupo de niños, logramos tener un acercamiento, a través de su producción simbólica, a sus necesidades dichas y no dichas, pretendiendo abrir un espacio de observación a través de las diferentes propuestas donde los niños puedan tener un espacio de escucha y expresión”.* (Proyecto A, párr,18)” *Esta práctica contó con diferentes momentos que se fueron delineando a medida que el trabajo avanzó en su proceso. Uno de esos momentos fue el de contextualización (...) Esto surgió como resultado de diferentes observaciones, entrevistas, charlas informales, que permitieron la construcción de un proyecto de intervención en el contexto educativo”.* (Proyecto C, párr. 12)

De este modo, pensar la intervención psicopedagógica según Filidoro (2018) se construye como un dispositivo que se entromete y esa intromisión es por la existencia de una demanda (...) A partir de esto, queda habilitada la respuesta a la necesidad de un otro (sujeto).

Siguiendo con el respectivo análisis observamos que **estas intervenciones se pensaron e implementaron de acuerdo al contexto concreto**, las estudiantes señalan que *“(...) en el ámbito educativo se aplican con el afán de posibilitar el advenimiento del conocimiento (...)”.* (Proyecto C, párr. 4) *“(...) escenario real fue el jardín maternal Hogar San José, situado la Ciudad de Córdoba Capital, provincia de Córdoba”.* (Proyecto C, párr. 16) *“(..) el abordaje psicopedagógico se centró en las principales áreas del jardín maternal (...)”.* En relación a los destinatarios fueron los niños y niñas de 3 y 4 años, lo establecieron de la siguiente manera, *“La intervención en el hogar fue exclusivamente con los niños de la sala de cuatro años, en donde los encuentros, las observaciones y las acciones se realizaron solo con ellos (...)”.* (párr. 20). *“(...) nuestra intervención psicopedagógica con los niños del Hogar San José”.* (Proyecto D, párr. 13).

Es oportuno recordar que la intervención psicopedagógica según Palacio, López, y Nieto (2006) es un proceso integral e integrador, que plantea la necesidad de identificar las acciones posibles según los contextos, sujetos y los objetivos a los cuales se dirige.

En función a los objetivos de la cátedra Práctica V, eje alfabetización, las intervenciones psicopedagógicas, **fueron elaboradas de acuerdo a las características de este espacio educativo (Jardín Maternal), en relación a la franja etaria** *“(...) esta etapa preescolar del*

niño se caracteriza por (...) la presencia de juego simbólico, dibujo representacional, y el desarrollo del lenguaje; actividades simbólicas en las cuales se pueden encontrar los principios de la alfabetización". (Proyecto A, párr. 4). Además de las características, y objetivos que esta persigue.

Laura Pitluk (2007), establece que el espacio del Jardín Maternal se caracteriza por la tarea con las familias, el desarrollo del lenguaje, la centralidad del juego como herramienta que permite la planificación de las propuestas de enseñanza. En relación a esto las estudiantes buscaron proyectar la *"intervención Psicopedagógica como prevención y promoción de los procesos simbólicos que permite repensar acciones tendientes al enriquecimiento de los modos de construcción y comprensión de la lectura y la escritura"*. (Proyecto C, párr. 9)

"Promoción del fortalecimiento simbólico a través de la construcción de estrategias pertinentes para los niños de la sala Naranja del Hogar San José". (Proyecto D, párr. 28) *"(...) Promover y crear espacios para la escritura y la lectura (...)"*. *"(...) Promover una perspectiva constructivista para pensar los procesos internos de los sujetos en relación a la escritura"*. (Proyecto E, párr. 32) *"(...) garantizar algunos procesos que van a ser precursores de la alfabetización, desde la promoción y la prevención"*. (Proyecto B, párr. 4) *"(...) a modo de prevención a la autonomía que brinda el identificarse como autor de sus producciones"*(Proyecto C, párr. 26) *"Se trabajará desde la promoción y prevención, en cuanto a la mirada psicopedagógica, para que cada uno pueda posicionarse como sujeto autónomo, a través de actividades con una participación activa"*. (Proyecto A, párr. 31)

De acuerdo a lo expuesto, **al momento de plantear estas intervenciones, observamos que las estudiantes las proponen, tanto desde la promoción o prevención o ambas.** Consideramos necesario recuperar el concepto de Gómez (2017) para realizar la distinción entre ambas, ya que desde la presente práctica de investigación "nos focalizamos en la promoción", en tanto la promoción son todas las acciones que se realizan para detectar lo positivo en el capital cultural de la escuela y que esto pueda potenciarse. En cambio la prevención implica anticiparse y detectar los factores que sean riesgosos y que obstaculicen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esto inferimos que **las estudiantes proyectaron por medio de estas intervenciones promover aspectos cognitivos y procesos internos** *"Tal como se plantea desde el eje de la Práctica V a cargo de la Lic. Molina, el proyecto es sobre alfabetización, no como función de alfabetizar, pero sí en cuanto a garantizar algunos procesos que van a ser precursores de la alfabetización"*. (Proyecto B, párr. 4) Por medio del trabajo con las diferentes formas de producción simbólica. *"(...) el desarrollo de procesos simbólicos, la capacidad de*

representación y la esquematización representativa de conceptos, como producto de una interiorización (...) del pensamiento, del lenguaje y del juego simbólico, típicas de la etapa del desarrollo preoperacional en la que se encuentran estos niños (...)". (Proyecto C, párr. 25) La producción simbólica según Álvarez (2002) posibilita la construcción de representaciones mediante la cual el sujeto, en este caso niños/as de 3 y 4 años de edad, interpretan el mundo en el que se inscriben, de acuerdo a sus propias relaciones de sentido, y que, a su vez, se modifican por medio de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresan su singularidad psíquica constituida históricamente.

Es por esto que las estudiantes se propusieron intervenir a través de diferentes recursos psicopedagógicos y herramientas como la lectura, escritura, dibujo, narración, arte y juego. Para conocer los procesos simbólicos de los niños/as como así también generar y resignificar espacios que permitan pensarse como sujetos deseantes en el proceso de alfabetización. Los siguientes recortes ejemplifican lo dicho: "*Recursos: lectura, dibujo y escritura. Lectura (a través de imágenes), juego libre y merienda compartida*". (Proyecto A, párr. 2) "*(...) en dichas intervenciones se utilizaron diversos recursos psicopedagógicos como: juego, dibujo, escritura, narración*". "*(...) se propone acercar a los niños a producciones artísticas, pinturas, música, baile, imágenes, videos etc.*" (Proyecto B párr. 14). "*Nuestras intervenciones se dieron a través de los recursos del dibujo, el juego, la lectura y escritura con el fin de poder ver la producción simbólica de los niños de la sala y a través de la misma poder ver su acercamiento a la alfabetización*". (Proyecto A, párr. 22)

En tanto en algunos proyectos destacaron el juego como un precursor "*(...) es importante remarcar aquellos recursos que operan como procesos precursores para el advenimiento de la alfabetización formal como lo son el juego y el dibujo, donde la representación simbólica es, esencialmente, un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito*". (Proyecto B, Párr. 19)

En esto último desde la práctica pretendemos analizar qué intervenciones realizaron efectivamente las estudiantes en relación al juego como herramienta de promoción de la alfabetización. Recordamos que desde nuestro contexto conceptual según Ofele (2004) el juego es una herramienta imprescindible en el trabajo psicopedagógico, porque está ligado al aprendizaje, por todas las posibilidades que brinda acorde a los objetivos, encuadre, contexto y sujetos. Se puede utilizar desde la promoción, prevención o tratamiento.

En los proyectos de las practicantes evidenciamos que utilizaron el juego simbólico principalmente como actividad previa a la intervención para conocer la etapa evolutiva de los niños, con carácter instrumental desde el diagnóstico, "(...) Tomando los aportes de

la psicología genética realizamos actividades con el objetivo de poder conocer la etapa evolutiva que está transitando el grupo-clase (...)” “(...) trabajamos con el juego simbólico entendiendo que este tiene un papel fundamental en la etapa que los niños están transitando formando parte de sus pensamientos y representaciones cognitivas. Donde asimilan su realidad y la incorporan en el juego, para así representarla”. (Proyecto A, párr. 24)

“La utilización de otros recursos como narrar, leer, escribir o hacer algún juego nos permitirán realizar o pensar una intervención que nos permita conocer estas inquietudes”. (Proyecto E, párr. 31) Según Piaget (1973), en la infancia y a través de los estadios evolutivos del sujeto, predomina una forma determinada de juego, el niño lo usa para adaptar los hechos de la realidad de manera más exacta a esquemas que ya tiene. **Por medio de la observación permite valorar el nivel cognitivo de los niños y fue utilizado de este modo por las estudiantes.** *“(...) se observa irreversibilidad en el pensamiento y en el juego simbólico destacamos un juego paralelo, es decir que en su mayoría su desarrollo se lleva a cabo de manera individual, sin interacción con el otro. Sin embargo, en un grupo reducido de los niños, observamos que, durante el desarrollo del juego, existe un nivel más participativo en relación con un otro”.* (Proyecto B, párr. 2) En función a los objetivos de intervención que las estudiantes se propusieron, utilizaron este tipo de juego.

A partir de esto y desde lo proyectado en estas intervenciones, creemos **que las practicantes implementaron el juego simbólico como promotor de la alfabetización temprana**, ya que posibilita el desarrollo de la imaginación, la creatividad, el pensamiento abstracto, la perseverancia y la concentración, mejora el dominio lingüístico, social y afectivo necesarios para el proceso de la alfabetización. Permite también el desarrollo de los diferentes aprendizajes del niño en función de sus necesidades. Las estudiantes consideran que *“(...) juego simbólico entendiendo que este tiene un papel fundamental en la etapa que los niños están transitando (...) Pudimos evidenciar la heterogeneidad existente en el grupo, donde su relación frente a la consigna estaba muy diferenciada en cada uno (...) donde manifestaron que “A modo de intervención llevamos diferentes cuentos (...)”.* (Proyecto A, párr. 25) según sus objetivos lograron que *“Los niños que demostraron interés por el cuento tuvieron una participación activa frente a la escucha, pudiendo imaginar el final del cuento, la relación del mismo con las diferentes imágenes y un interés por ocupar el lugar de lector, creando sus propias historias con la ayuda de las consignas e imágenes de los personajes o anticipando la historia”.* (Proyecto A, párr. 25)

Inferimos que aquí el jugar con el texto y habitarlo parece tener la intención según lo que nos plantea Cantú (2007), de que el sujeto se enfrente a este objeto cultural que es el escrito

y para que lo escrito se constituya en texto, es necesario que el niño o niña lo invista y le atribuya la propiedad de suscitar sentido. Entonces desde lo proyectado por las estudiantes, **como adultas responsables creemos** de acuerdo a Castro, Castillo y Ramírez (2020) en el acompañamiento del juego desde la interacción, respetaron las iniciativas, reglas, disposiciones y manifestaciones de los niños y niñas, teniendo en cuenta los límites de sus posibilidades físicas e intelectuales.

En tanto en el proyecto C las estudiantes creemos que implementaron el juego libre, de acuerdo al cronograma de actividades, con la intención de *“Favorecer el encuentro y reencuentro con el otro en el acto de jugar y desde allí invitar a la reflexión sobre la autonomía y la autoría de pensamiento.”*. Aquí evidenciamos que las estudiantes proponen la acción del jugar, como la acción y/o actividad lúdica. En relación el juego como medio y/o herramienta se observó que las estudiantes establecieron (...) *el desarrollo del juego como eje de las experiencias cotidianas y de las relaciones sociales; y el proceso de adquisición de los aprendizajes iniciales y preparatorios en alfabetización para la escolaridad primaria”*. (Proyecto C, párr. 36)

Luego del análisis y producción de conocimientos, no se evidenció la utilización del juego en los demás proyectos analizados. Por otra parte, destacamos como relevante la recurrencia de relación bidireccional entre el lenguaje y el juego tal como establecen, Rosemberg, Arrúe y Migdalek (2016), en esta relación bidireccional el juego se sostiene por medio del lenguaje en la interacción social; donde este contribuye en las adquisiciones de aspectos cognitivos necesarios para la alfabetización, ya que compromete la función simbólica. Además de mejorar las ejecuciones o rendimiento en lo cognitivo.

Para finalizar, destacamos como relevante que las implementaciones del juego en las intervenciones estuvieron sujetas al lineamiento teórico propuesto por la cátedra de práctica V, eje alfabetización que promueve el enriquecimiento simbólico. De acuerdo a esto, visualizamos que las estudiantes ofrecieron, a través de sus propuestas, una diversidad de recursos para ampliar los procesos de subjetivación y acceder al despliegue psíquico por parte de los niños, que posibilitaron que los sujetos construyeran nuevas significaciones para favorecer la complejización de la producción simbólica.

2.5.1.1 Subcategoría El Juego

En esta parte del análisis vamos a desarrollar el juego como micro aspecto y eje transversal de las intervenciones. Trabajando la conceptualización de juego, importancia del rol del adulto, espacios y tiempos dedicados al juego, tipos de juego precursores de la

alfabetización y su incidencia en la producción simbólica y el lenguaje como aspectos transversales. Los cuales permiten responder a los objetivos específicos planteados en esta práctica de investigación.

Para comenzar tomamos como referente el concepto de juego desarrollado por Goycochea (2018) de nuestro contexto conceptual; la autora lo define al juego como una acción compleja y culturalmente vigente, que constituye la cultura en la que uno vive y que forma parte del patrimonio cultural. El niño que juega también crea cultura, la que constituye a ese sujeto y ese sujeto a través de su acción lúdica, también la construye.

En los proyectos no encontramos conceptualizaciones, pero las estudiantes destacan aspectos del mismo, desde diversas perspectivas, entre ellas la psicoanalítica y la cognitiva. Los recortes de los proyectos analizados establecen: *“El juego es la primera herramienta con la que el niño cuenta para enfrentar y metabolizar sus problemáticas. “Solo escena lúdica faculty el despliegue fantasmático y de aquello que puede dejar amordazado o inhibido al pequeño y solo a través de la posibilidad de este despliegue en transferencia es que nuestro acto promoverá la cura de un padecimiento” (Baraldi, 2015, p. 35).* (Proyecto D, párr. 9) *“(…) tomando aportes de Piaget, podemos decir que forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad, según cada etapa evolutiva del individuo”* (Proyecto D, párr. 10) *“El juego va a otorgar un cierto dinamismo pulsional al leer, la fuerza que necesita para que se produzca ese aprendizaje”* (Proyecto E, 17).

En función a los orígenes de esta actividad lúdica se dan, primeramente, en la relación madre-bebé, o cuidador, en esta apertura o espacio transicional, del niño con ese Otro que lo sostenga y acompañe. Las estudiantes proyectaron y destacaron la importancia del rol del adulto como habilitador de los espacios o momentos de juego. Aclaremos que para hablar del Rol del adulto que ofrece espacios y tiempos de juego, nosotras nos posicionamos en este caso de manera indistinta, ya que nos resulta relevante en el marco de las intervenciones la presencia de la familia, como grupo primario y la docente en la institución educativa. Desde nuestro contexto conceptual tomamos a Bergesio (2020) quien sostiene que el adulto debe alojar al sujeto singular y creativo para que pueda desplegar todo su potencial y a su vez alojarnos nosotros como generadores de situaciones saludables, seleccionamos algunos fragmentos significativos de los proyectos donde las estudiantes se refieren a esto:

“(…) en el proceso del descubrimiento del juego, el sujeto desde su nacimiento, por intermedio de diferentes acciones, como el llanto, las sonrisas, movimientos es que va a emitir un estímulo al lugar en dónde está, generando en el adulto que lo acompaña (...)” (Proyecto E, párr. 16) *“El adulto que desempeña la función de educador en el jardín maternal, continúa*

con el proceso que se inicia en el hogar y que inserta al niño en el mundo de la alfabetización convencional". (Proyecto B, párr. 8) *"Citamos a Valladares que plantea a la familia como la instancia de intermediación entre el individuo y la sociedad, constituye el espacio por excelencia para el desarrollo de la identidad (...) es la familia a donde la persona adquiere sus primeras experiencias, valores, concepción del mundo"* (Valladares 2008) (Proyecto D párr. 17)

"(...) este adulto le ofrecerá a través de su habla, de sus cuidados, en un principio estímulos sensoriales y luego le ofrecerá objetos del mundo real cómo juguetes que intermedian entre ambos". (Proyecto E, párr. 16) Por medio de estos recortes observamos el valor otorgado a un "otro" como habilitador de espacios objetivos y subjetivos por los cuales circulan los niños y niñas, espacios que posibilitan la exploración para enlazar aquello que el sujeto conoce con lo desconocido, el cual permite que los niños construyan su propio aprendizaje. La relevancia de este aspecto no es ajena a los procesos de aprendizaje y las intervenciones, ya que como afirma Janin aprendemos en un vínculo con el que ha sido o no investido libidinalmente y que va a ocupar un lugar de importancia para que el sujeto aprenda.

Este lugar que se le otorga a la familia como primer espacio de socialización donde por medio diferentes acciones, como el llanto, las sonrisas, movimientos promueven las primeras experiencias de lenguaje en la interacción social, se observan los primeros juegos alfabetizadores, las cuales adquieren un gran valor al momento que el niño se inserte en el mundo de la alfabetización convencional. Calmels (2004) afirma que los juegos corporales compartidos con el adulto, le permiten al niño desarrollar potencialidades específicas, siendo el primer modo del lenguaje, entre los gestos y sonidos el niño se comunica; en relación a estos primeros modos de jugar las practicantes expresan la relevancia del tipo de juego de Crianza *"Son fundamentales en el niño los juegos de presencia ausencia que le posibilitará la diferenciación del yo- no yo, construyendo una representación de sí mismo y de lo exterior (...)"*. (Proyecto E, párr.16)

Estos primeros juegos y en los posteriores en el desarrollo infantil, van a permitir que el niño empiece a usar las palabras que se usan en la situación lúdica, dando paso al desarrollo del pensamiento simbólico que antecede a la alfabetización.

Por otra parte, las estudiantes nombran también al tipo de juego simbólico *"(...) luego vendrán a los que Piaget denomina juegos simbólicos donde el niño haciendo "como-si" va a ir asimilando diferentes situaciones que ocurren en su entorno, que no las puede comprender pero que las crea y las recrea, poniendo en acto lo vivido pasivamente para dominar sus impresiones (B. Janin; 2013), en esta etapa es donde va a ir construyendo su identidad"*.

(Proyecto E, párr. 18)

Estas propuestas de juego se infiere fueron pensadas en relación al desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, en función al enriquecimiento simbólico que guía la práctica V. Vygotsky (1962), denomina que este tipo de juego actúa como una zona de desarrollo potencial, ya que al jugar con otros, el niño y niña se ven en la necesidad de emplear todos sus recursos lingüísticos para compartir e intercambiar las representaciones mentales que guían y sostienen el curso de la acción, en función a este tipo de juego el lenguaje desempeña una de las funciones más importantes antes de la alfabetización permitiendo organizar el pensamiento.

En este marco y en base de la propuesta de Práctica V, donde “el potencial simbólico propio de cada sujeto en situación de alfabetización será el punto de partida para la construcción de propuestas que contribuyan al fortalecimiento del vínculo con los objetos de conocimiento a través de su interpretación y re-creación” (2019). En las intervenciones *“los procesos simbólicos ocupan un lugar clave en la alfabetización de un niño, además de la complejidad de su contexto, las relaciones vinculares primarias, la cultura propia en propuestas educativas no formales”* (Proyecto C parr.8)

Por esta razón, creemos que **el juego es considerado por las estudiantes como una de las herramientas esenciales en sus intervenciones debido a que éste permite que el niño aprenda y aplique conocimientos sobre los roles de la sociedad, acompañando el caudal de los simbólico desde el pensamiento y el lenguaje, procesos necesarios para el desarrollo de la alfabetización.** Desde los proyectos seleccionamos los siguientes fragmentos que dan cuenta de estos aspectos; *“(…) el lenguaje a los cuatro (4) años de edad es un mediador en la organización de los sistemas cognitivo y afecto-comportamentales, ya que el lenguaje se compone no sólo de cambios en las estructuras, mecanismos de cognición y en regulación de la acción, sino que se completa con los procesos previos conceptuales y perceptuales y socio-comunicativos”.* (Proyecto A, párr. 1)

“Según Vygotsky (1978), el lenguaje –oral y escrito– es un sistema de signos que interviene en el desarrollo de los procesos mentales superiores y es fundamental la comprensión del papel de la educación en el desarrollo del sujeto social, ya que tiene una estrecha relación con el desarrollo del pensamiento y del conocimiento. El progreso del lenguaje y esta interrelación con el pensamiento dependen de los estímulos recibidos (...)” (Proyecto E, párr.5) *“(…) apropiación del lenguaje que supone una ganancia simbólica dada la posibilidad de compartir significaciones en el conjunto del ambiente extra familiar, como ser el espacio educativo, es así que el sujeto se apropia y produce lazos de simbolización que establece con los objetos otorgándole sentido a su experiencia subjetiva.* (Álvarez, 2004;

Schlemenson 2001)”. (Proyecto E, párr. 3)” *El lenguaje, diálogo y narración permiten elaborar mecanismos críticos para potenciar el caudal simbólico*”. (Proyecto D, párr. 13)

Aquí el lenguaje se compone no sólo de cambios en las estructuras, mecanismos de cognición y en regulación de la acción, sino que se completa con los procesos previos conceptuales y perceptuales y socio- comunicativos necesarios para la alfabetización. Una de las funciones fundamentales de la facultad del lenguaje, según Cabrejo Parra (2021) es que antes de la aparición de las primeras palabras en los niños y niñas, es crear las bases de la construcción psíquica en ellos/as. Estas bases posibilitan la apropiación de lenguas orales y signadas. Como consecuencia de esta trayectoria es la construcción psíquica, los procesos de entrada en la lengua y los procesos de interiorización de la cultura son completamente solidarios.

Desde nuestra práctica de investigación, tomamos al juego como un derecho fundamental de la infancia, en relación a esto en el año 2011 se sancionó una ley que confirma que el niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones y que la sociedad se debe esforzarse por promover ese derecho, en el siguiente fragmento, adhieren al derecho como práctica que promueve aprendizajes; “Promover el derecho a aprender de los sujetos, por medio de propuestas lúdico- creativas”. (Proyecto C, párr. 39)

Siguiendo con esta perspectiva de derecho, nos parece oportuno remarcar que en contexto del Jardín Maternal está contemplado bajo la Ley de Educación Nacional (26.206) como uno de los objetivos que debe cumplir este espacio de enseñanza ya que promover el juego como contenido de alto valor cultural, promueve el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético y social. El espacio y el tiempo que se le brinda en el contexto institucional va a estar sujeto a las condiciones espaciales y materiales, en relación a esto vimos **cómo las estudiantes en sus proyectos hacen mención que sus intervenciones se adaptaron a los espacios brindados por la institución;** *“El primer acercamiento fue a través de una reunión con las compañeras de las prácticas, nuestra docente, la señora de la sala de 4 y la secretaría del Hogar. En la reunión se comunicó el funcionamiento del hogar y sus objetivos”.* (Proyecto A, párr. 21)

“(…) donde por medio de actividades semanales con el grupo de niños, logramos tener un acercamiento, a través de su producción simbólica, a sus necesidades dichas y no dichas, pretendiendo abrir un espacio de observación a través de las diferentes propuestas donde los niños puedan tener un espacio de escucha y expresión” (Proyecto A párr. 18) *“El Hogar cuenta con dos salas divididas para niños que tienen 3 y otra sala para niños de 4 años, además con una sala de juegos”*(Proyecto B, párr. 12) *“(…) es necesario co-construir*

un espacio para resignificar, junto con la institución, aquellos recursos que operan como procesos precursores de la alfabetización formal, desde otras experiencias por medio del arte” (Proyecto B, párr. 19) “Este espacio se encuentra ubicado en Córdoba, en el barrio Alberdi, tienen la misión de “colaborar con el desarrollo intelectual, emocional y social” (Proyecto D, párr. 20) (...)”espacios psicopedagógicos que van a favorecer el despliegue y enriquecimiento de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales; puesto que las instituciones (familia, escuela, fundaciones, etc.) son esenciales y contribuyen en el desarrollo y crecimiento integral de las personas”. (Proyecto E; párr. 23)

En el espacio como una categoría de aspecto material y físico observamos que determinó los estilos y posibilidades de acción a la hora de diseñar las intervenciones. Donde consideramos fundamental el papel de los jardines maternos como ámbitos apropiados para promover aspectos cognitivos, afectivos y sociales que contribuyen a la igualdad de oportunidades.

2.5.1.2 Subcategoría Alfabetización

Para continuar con el análisis, consideramos oportuno recuperar el concepto de alfabetización planteado en el contexto conceptual de esta práctica investigativa que es entendido como un proceso de aprendizaje inacabado, permanente y transversal en la vida de los sujetos, donde el entorno social y familiar ocupa un rol fundamental como mediadores de la cultura letrada que posibilitan que los niños y niñas formen parte de la misma. Por medio de este proceso de alfabetización se promueve el conocimiento no solo de un sistema o código de letras, sino de realidades que acompañan y son parte de cada sujeto.

En lo que respecta a esta subcategoría, **la mayoría de los proyectos de intervención adhieren a la noción de alfabetización como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de un sujeto activo, que construye sus saberes en interacción con otros. Además, visualizamos que las estudiantes tienen en cuenta las particularidades de los niños y niñas a los cuales está dirigida la propuesta y el contexto en donde desarrollan ese proceso.**

Algunas de las definiciones que encontramos es que la alfabetización se refiere a (...) *prácticas culturales en las cuales se comprometen las personas cuando son alfabetizadas; (...) se entiende que la alfabetización abarca mucho más que llegar a dominar las letras, los sonidos y las formas gramaticales, (...) implica la entrada a una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en prácticas sociales (Kalman, 1996)”.* (Proyecto B, párr. 10) Otro de los conceptos relacionados es que “(...) *la alfabetización se entiende como un proceso del desarrollo de la lengua escrita, donde la lectura y escritura trabajan de manera transversal,*

proponiendo un rol activo de parte del sujeto en su proceso de aprendizaje” (...) (Proyecto A, párr. 4)

En ese sentido, inferimos que las estudiantes coinciden con los aportes teóricos de Matsuura (2003 en Unesco, 2012) quien enfatiza que la alfabetización es “algo más que leer y escribir, sino que se refiere a cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, la lengua y la cultura”. (párr. 31) “(...) *la alfabetización es una construcción que involucra procesos de lectura y escritura y ambas formas de producción simbólica se refieren a modalidades de representación que los sujetos construyen de una manera singular en sus trayectorias por los espacios educativos formales y no formales y las posibles problemáticas que surjan durante el proceso.*”

(Proyecto A, párr. 9)

Es una “(...) *herramienta social para la comunicación humana, depende, por un lado, de cómo se han dado los procesos de constitución psíquica y por otro, de la oferta simbólica que se le brinden al niño en las instituciones escolares a fin de que pueda apropiarse de dicha herramienta, pudiendo elaborar nuevas significaciones*”. (Proyecto B, párr. 6)

En estas definiciones interpretamos ciertas características en torno a la alfabetización como un proceso en permanente construcción, recuperan conceptos de la teoría psicoanalítica al considerar a la actividad representativa y la producción simbólica como parte de este proceso, las cuales se complejizan a lo largo de la trayectoria de vida de cada sujeto. En relación a esto, la producción simbólica constituye el conjunto de representaciones organizadas por el proceso secundario (producciones gráficas, discursivas) que marcan el ingreso al campo social. Es decir que, es “una actividad psíquica representativa, a través de las marcas que un sujeto produce cuando narra, dibuja, lee o escribe” (Schlemenson 2001, p. 202).

En el proyecto A, las estudiantes mencionan a la alfabetización: “(...) *como un conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo del conocimiento.*” (párr. 4) **A partir de este fragmento, el proceso de alfabetización permite el desarrollo de habilidades lingüísticas, poniendo relevancia en los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir. De esta manera le otorgan relevancia a la mirada en torno a la conceptualización de las habilidades lingüísticas al ser acciones socio-semio-comunicativas, en tanto productoras y constructoras de sentidos personales, sociales y culturales.**

Otra de las definiciones relacionadas con lo desarrollado anteriormente es que ...”*la alfabetización se entiende como un proceso complejo de construcción de aprendizaje (...) posibilita que el sujeto pueda adquirir estas habilidades lingüísticas tales como la lecto-*

escritura”. (Proyecto D, párr.)

En términos generales, reconocemos que en los diferentes proyectos de intervención al momento de elaborar una definición o noción de alfabetización demuestran su complejidad porque tienen como destinatarios principales a niños y niñas atravesados/as por aspectos sociales, económicos, culturales e históricos. En relación a lo antedicho, y de acuerdo a Luque (2006 en Gómez, 2017) quien sostiene que “aprender a leer y escribir se constituye (...) desde un complejo entramado de procesos psíquicos donde se sientan las bases para el **ingreso a la cultura** y con ello a la posibilidad de acceder a la lectura y a la escritura” (p. 52).

Es por esto, que no existe una definición o concepto único para explicar qué es la alfabetización porque es un proceso cambiante que se construye de forma progresiva con el desarrollo singular de cada sujeto. En otras palabras, el niño va sumando y reestructurando conocimientos y destrezas gracias a la interacción activa con el mundo que lo rodea. También toma aportes de diferentes teorías con el propósito de que ese sujeto pequeño forme parte en prácticas culturales mediadas por adultos.

En torno a la alfabetización temprana retomamos la definición del capítulo primero de Rosemberg y Stein (2015), quienes afirman que comprende el aprendizaje de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que inciden en el dominio progresivo de la lectura y de la escritura (p. 11). Este proceso no se inicia en el ámbito escolar, sino en el seno social y familiar, cuando los niños y niñas participan en sus hogares o en el jardín de situaciones en donde interactúan con adultos alfabetizados (padres, docentes u otros adultos). “*En cuanto al proceso de alfabetización del niño, sucede antes del ingreso a una institución escolar, dado que forma parte de un entorno donde circula la palabra, escrita y oral (...)*” (Proyecto B, párr. 2)

A la alfabetización temprana en los proyectos de intervención, las estudiantes sólo la nombran, pero a partir de las propuestas diseñadas para trabajar con los niños y niñas en las salas del Jardín Maternal podemos inferir diferentes prácticas que la promueven. Es por esto que tomamos los siguientes fragmentos:

“Cuando un niño juega a ser lector, se pone en juego la representación y aprenden a hacer lecturas mucho antes de saber decodificar la letra impresa, ya que desde muy pequeños también producen imágenes que surgen a medida que se les lee y estas tienen que ver con sus experiencias personales”. (Proyecto A, párr. 2) *“(...) pueden escribir por sí mismos con grafismos primitivos donde realizan trazos que imitan la escritura convencional. Otra oportunidad de leer por sí mismos tiene en cuenta de poder anticipar el significado de los textos o de las palabras acompañadas por imágenes o incluidas en*

objetos". (Proyecto E, párr. 12)

"Con respecto a la lectura, los niños reconocen las letras no solo las que conforman su nombre, sino también las de sus compañeros. Llevan la lectura no solo a las letras, sino que también, a los garabatos e imágenes." (Proyecto A, párr. 3) *"El acercamiento a la escritura se pudo observar la heterogeneidad del grupo, ya que cada niño tenía una producción diferente frente a las mismas actividades, algunos desde el garabateo, otros desde poder copiar la escritura, u otros desde memorizar, pero todos regidos únicamente a la escritura del nombre"*. (Proyecto A, párr. 4)

Por lo tanto, a partir del análisis e interpretación de los proyectos de intervención, resaltamos que existen diversos marcos teóricos para conceptualizar el proceso de alfabetización. Esto depende del posicionamiento de quien mira al sujeto y su proceso de aprendizaje. Además, consideran que este proceso se inicia mucho antes del ingreso al contexto escolar. La lectura y la escritura son procesos en construcción permanente que involucran la asociación de procesos cognitivos y subjetivos.

También la elaboración de sentidos, que van más allá de codificar o decodificar signos. Por lo tanto, son procesos que requieren la expresión de la singularidad de cada sujeto a través de su producción simbólica.

Cabe aclarar que la producción simbólica es la actividad psíquica representacional a través de la cual un sujeto establece relaciones de sentido acerca de los objetos, la realidad y sí mismo, de acuerdo a coordenadas que le son propias y que son producto de la transmisión de recursos libidinales, simbólicos, y de referencias identificatorias. La actividad representativa tiene su origen en el entramado intersubjetivo edípico, configurado por las funciones simbólicas primarias. En el seno de esa trama donde se constituye el sujeto como sujeto de la pulsión, y se ofertan posibilidades sustitutivas a la exigencia de trabajo psíquico que ésta inaugura en la psique del infans (Aulagnier, 1977).

La producción simbólica, según Schlemenson (2004) involucra la producción escrita, discursiva, gráfica, lectora de niños y niñas. *"En los sujetos la producción simbólica se presenta de diversas maneras, como lo es el juego, el dibujo, la escritura, la lectura y la narración"*. (Proyecto D, párr.3) (...) *"la producción simbólica, considerándola una actividad representativa en la que cada sujeto construye una imagen del mundo, de sí mismo y de los objetos que lo rodean..."* (Proyecto B, párr. 5)

En los proyectos las propuestas de intervención tienen como finalidad promover estos procesos *"(...) siguiendo a Silvia Schlemenson, es la actividad representativa más compleja a través de la cual el sujeto sustituye las acciones por*

representaciones, por medio de la cual establece relaciones de sentido acerca de los objetos, la realidad y sí mismo; de acuerdo a coordenadas que le son propias y que son resultado de la transmisión de recursos libidinales, simbólicos, y de referencias identificatorias". (Proyecto A, párr. 1)

Consideraciones finales

La presente práctica investigativa nos permitió analizar las intervenciones psicopedagógicas en torno a los procesos de alfabetización en el contexto del Jardín Maternal, a partir del análisis de los proyectos realizados e implementados por los estudiantes de la Práctica V de la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC) del ciclo 2019-2020. De acuerdo a esto, nos planteamos como problema: cómo las intervenciones psicopedagógicas desde el juego operan en la promoción de la alfabetización en la primera infancia. Para dar respuesta a esto formulamos los siguientes objetivos específicos: identificar las intervenciones psicopedagógicas tempranas en la primera infancia, caracterizar el juego y su incidencia en el desarrollo cognitivo del niño y la niña y describir los diferentes tipos de juegos que promueven la alfabetización.

Para llevar adelante el proceso metodológico, empleamos el análisis de documentos, que nos demandó la selección y organización de cinco proyectos de intervención con el propósito de interpretar y analizar su información para dar respuesta a la pregunta problema de investigación y, por consiguiente, producir nuevos conocimientos. De este modo, llevamos a cabo un trabajo de lectura, análisis, interpretación y comprensión crítica en concordancia con los objetivos propuestos.

A partir de este proceso de análisis e interpretación de los proyectos, logramos construir ciertas ideas acerca del espacio profesional de la Práctica V en la cátedra de alfabetización, que dieron lugar al quehacer psicopedagógico de los estudiantes desde las propias trayectorias formativas personales en escenarios y demandas reales. Para una mejor comprensión los resultados del presente trabajo los estructuramos en dos partes. La primera de ellas contiene una revisión de los fundamentos de las intervenciones psicopedagógicas de promoción en primera infancia, y la segunda proporciona, la relevancia del juego como herramienta para la alfabetización desde las diversas modalidades de intervención.

En primer lugar, las intervenciones psicopedagógicas realizadas por las estudiantes se vieron contextualizadas y dirigidas a los sujetos específicos de la intervención: los niños de 3 y 4 años de salas de jardín maternal. De acuerdo a lo que expusimos a lo largo de este trabajo consideramos que es fundamental intervenir en los primeros años de vida, ya que esto tiene una gran repercusión en el desarrollo integral del niño, en su salud, su felicidad, su capacidad de aprender, su bienestar e incluso su futuro.

Dicho esto, intervenir desde la promoción, implica el hecho de involucrarse desde el conocimiento, la participación, la planificación y la efectivización de políticas sociales,

programas, proyectos y diversas actividades en ámbitos de educación, salud, familia, recreación y cultura que considera a los niños y niñas como sujetos de derecho.

En lo referido al enfoque que subyace a las intervenciones propuestas, a partir del análisis realizado visualizamos que las practicantes de manera implícita se posicionan desde un enfoque de derechos ya que brindaban tiempos y espacios que acompañaban y sostenían el desarrollo y las diversas trayectorias de los niños involucrados.

Del análisis mismo, para adentrarnos en las intervenciones, observamos que todas estaban dirigidas a generar acciones que promuevan el advenimiento del conocimiento de forma temprana de la alfabetización; destacando que las intervenciones no trataban de producir una versión mejorada de la propuesta didáctica de la institución a la que los niños y niñas asisten, sino que tenían como objetivo promover, enriquecer y potenciar procesos simbólicos.

Así mismo, uno de los aspectos relevantes al momento de situar qué tipo de intervención es la que planteaban realizar, evidenciamos que eran tanto de prevención o de promoción o en algunos casos utilizaron ambas. Por esta razón, sugerimos discriminar estos términos, ya que persiguen distintos objetivos, intervenir desde la prevención implica el poder anticiparse y detectar aquellos factores que sean riesgosos y que puedan obstaculizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que la promoción da cuenta de todas las acciones que se realizan con el fin de detectar lo positivo en el capital cultural de la escuela y desde allí generar acciones que potencien la dimensión constitutiva de lo subjetivo que se entrama con el aprendizaje.

En el momento de pensar las propuestas de las intervenciones en la primera infancia, las estudiantes conjugaron en el proceso de elaboración criterios relacionados al medio físico y el social, aspectos convocantes a la importancia de ser con otros, de la presencia de otro para construir el aprendizaje, donde destacaron la institución familia, como primer ambiente alfabetizador. El objetivo que se propusieron al diseñar este modo de intervención fue el de promover un espacio de co-construcción para conocer el valor que se le da al aprendizaje en cada contexto familiar y repensar la relevancia de los estímulos primarios en el proceso de la alfabetización.

A partir de esta observación, nos resulta enriquecedor resaltar que, al momento de pensar las intervenciones, es necesario profundizar en lo que antecede al sujeto como tal, antes de escolarizarse formalmente, es decir, poder mirar el valor de los vínculos más cercanos del bebé o niño o niña y en base a eso moderar las intervenciones como profesionales desde la prevención o la promoción.

Las intervenciones psicopedagógicas analizadas se construyeron en el desarrollo de las prácticas profesionalizantes, gestionadas y propuestas en un mismo espacio, evidenciamos la existencia de diversos marcos teóricos-epistemológicos, los cuales están presentes de manera explícita e implícita al momento de definir como objeto de conocimiento a la alfabetización. En este sentido, los marcos teóricos son producto de una posición asumida por los estudiantes, la cual tiene lugar en función del modo en que miran al sujeto y su proceso de aprendizaje.

En relación a la alfabetización observamos que las estudiantes la conceptualizan como el aprender a leer y escribir, transformar manchas en letras, poder escribir un texto, leer en voz alta, dar un sentido, interpretar e interactuar con una historia. Mientras otras la entienden como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, algo que va más allá de leer y escribir, una herramienta para la comunicación social, estar alfabetizado es formar parte de las prácticas sociales.

Asimismo, a pesar de los distintos posicionamientos teóricos, todas las estudiantes coincidieron en destacar que estos sucesos son producto de la adquisición de habilidades lingüísticas y cognitivas, que se dan por medio de procesos de constitución psíquica, de la implicancia de los procesos simbólicos que ocupan un lugar clave y la complejidad que aporta el contexto social.

Luego del análisis y la reflexión crítica en relación a las intervenciones para promover la alfabetización y las herramientas que las estudiantes utilizaron para llevar a cabo las mismas, en la presente práctica de investigación, avizoramos la diversidad de conceptualizaciones al momento de definir la alfabetización. Esto ocurre porque es un proceso cambiante que está atravesado por lo cultural, social e histórico

En otro orden, para adentrarnos en nuestro objetivo general, analizamos las distintas modalidades de intervenciones propuestas por las practicantes, donde pusieron en juego distintos recursos psicopedagógicos a la hora de intervenir. A partir de estas modalidades desarrolladas nos focalizamos en analizar al juego.

En primera instancia por medio del análisis identificamos que las estudiantes en la fundamentación de las intervenciones utilizaron la conceptualización del juego desde la teoría psicogenética de Piaget, donde mencionan que forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad, ya que, se promueve un desarrollo integral.

Es decir, en él se involucran las capacidades sensorio motrices, simbólicas, de razonamiento como aspectos esenciales en el desarrollo del individuo y por ende necesarias

para la alfabetización. En la implementación de las propuestas inferimos propuestas de juegos simbólicos y libre, desarrollados como fundamentación para sus intervenciones.

En relación a este posicionamiento teórico que tomaron las alumnas para referirse al juego, notamos que hay preferencia en relación a las teorías de Piaget, si bien él ha sido pionero en la materia, podemos afirmar que hay investigaciones que han renovado sus conceptos adaptándose al contexto socio-histórico y cultural de la época. Por ejemplo, autores contemporáneos como María Regina Ofele, Daniel Calmels, Patricia Sarlé y Ricardo Rodulfo.

Es por todo esto que luego del trabajo de análisis logramos cumplir con nuestro objetivo general llegando a la conclusión que, la riqueza que promueve el juego como herramienta, el jugar como práctica significativa, es la que permite ampliar la capacidad lúdica de los niños, donde el adulto cumple un papel vital al momento de brindar experiencias creadoras en estos procesos tempranos de alfabetización. Es en este contexto interactivo, compartido y transformador de las intervenciones, que el juego tiene la función de habilitar el aprendizaje, desarrollar el lenguaje, el pensamiento, brindar condiciones de subjetivación, de simbolización y ser el transmisor del capital cultural de la alfabetización.

Para finalizar, consideramos relevante seguir transitando este camino poco explorado de las intervenciones psicopedagógicas en promoción y dejamos los siguientes interrogantes para futuras investigaciones ¿Cuál es el rol del psicopedagogo/a en la primera infancia? ¿Cómo se puede generar por medio de las tecnologías digitales intervenciones que promuevan la alfabetización en niños y niñas pequeños? ¿Qué acciones desde la promoción puede realizar el psicopedagogo/a para el desarrollo de la alfabetización temprana? ¿Qué tipos de juegos se ofrecen a los niños y niñas en los contextos familiares en la primera infancia?

Bibliografía

- Abregu A., Olmos M., Ortiz P., Saquilan V. (2020) Constructos teóricos sobre el juego, el jugar y lo lúdico una mirada desde el campo de la psicopedagogía en Trabajo Final de Licenciatura Facultad de Educación y Salud.
- Achaval, C. (2011) Prácticas pre -profesionales en psicopedagogía. Sobre la pregunta de qué hacer y la posibilidad de ser creadores de las propias intervenciones. Equipo Técnico Instituto Sup. Domingo Cabred
- Álvarez, P. (2002). Constitución Psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), 6(98-106). Recuperado de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/299/Constituci%
%b3n_ps%
%c3%adquica.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/299/Constituci%c3%b3n_ps%c3%adquica.pdf?sequence=1)
- Baez, M. y D'Ottavio, M. (2022). La Construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de alfabetización inicial. Seys. Revista Académica. Volumen1.
- Bálsamo Estevez, M. (2022). Teoría psicogenética de Jean Piaget. Aportes para comprender al niño de hoy, que será el adulto de mañana. Facultad: Teresa de Avila. Paraná
- Baraldi, C. (2005). Jugar es cosa seria. Estimulación Temprana, antes de que sea tarde. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Barbagallo, C. (2015). Representaciones psicopedagógicas sobre los juegos de crianza como recurso de intervención temprana en beneficio del desarrollo de la integración sensorial. Buenos Aires: Universidad Nacional de General San Martín.
- Bergesio, V. (2020). El juego como acción política. Revista, Impronta Psicopedagógica. Edición nº 16. Colegio Profesional de Psicopedagogos de la provincia de Córdoba.
- Calmels, D. (2014). El cuerpo en la escritura. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Cantú, G. (2014). Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Cardenas y Gomez (2014). El juego en la primera infancia. Proyecto Extensión-Investigación. Universidad Nacional. Centro de investigación y docencia en educación.
- Carli, S. (2002). Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Editores Miño y Davila.

- Carlino, P. (2008) Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de encuentros*. Vol. 2.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 1(14), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (p. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Convención sobre los Derechos del Niño y sus tres protocolos facultativos. UNICEF. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/informes/convenci%C3%B3n-sobre-los-derechos-del-ni%C3%B1o>
- Etchegorry, Casella, Vargas y Torres Fontañez (2017) Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años. *Investiga +*. Publicación de la Secretaría de Postgrado e investigación de la Universidad Provincial de Córdoba.
- Ferreiro, E. (2013) *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Editorial Siglo XXI editores. México, d.f.
- Ferreiro, E. (2015) *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Editorial Siglo XXI editores. México, d.f.
- Filidoro, N. (2021). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Editorial Entreideas.
- Fundamentos del juego. Licenciatura en Educación Inicial – Escuela para la Innovación Educativa - UNSE
- Garay, L. (2016) Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen*. Vol. 13.
- Gómez, S. (2017). *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Editorial Brujas. Córdoba.
- Goycochea, P. (2018) ¿Qué es el juego?. Fundación Arcor En prensa: <https://www.youtube.com/watch?v=mK9qqoEB0tQ&feature=youtu.be>
- Hernández Sampieri, R. et al. (2014). Capítulo 1, 2, 4 y 7. *Metodología de la Investigación*. 6ª. Ed. McGraw-Hill. México, D.F.
- Lerner, D. (2012). “La Unidad Pedagógica del primer y segundo grado. Perspectivas institucionales, pedagógicas y didácticas”. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://seccionreg6ta.files.wordpress.com/2016/10/la-unidad-pedagc3b2gica-delia-lerner.pdf>
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. Pp. 25- 30.
- Luque Disandro C., Cambursano M. (2020). *Psicopedagogía clínica. Experiencias en escena*. Editorial Brujas.
- Janin, B. (2013) *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Octaedro.

- Mendizábal, N. (2007). “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En: VASILACHIS, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Bs.As. Pp. 65-103.
- Migdalek, M; Rosemberg, C; Arrue, J; (2016). Argumentación infantil en situaciones de juego: Diferencias en función del contexto. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Nirenberg, O. (2013). Formulación y evaluación de intervenciones sociales: políticas, planes, programas, proyectos. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ofele, M. (2004) “Jugar juegos en Psicopedagogía. El juego en Psicopedagogía (parte 5). Disponible en: <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/634/jugar-juegos-en-psicopedagogiael-juego-en-psicopedagogia-parte-5.html>
- Perez, A. (2022) Alfabetización en Argentina. Educrear. Disponible en:<https://www.educrear.com.ar/es/columnas-de-opinion/alfabetizacion-en-argentina/#:~:text=%E2%80%9CLa%20tasa%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20en,las%20mujeres%E2%80%9D%2C%20se%20se%20B1al%C3%B3%20Barbieri.>
- Pitluk, L. (2007). Educar en el Jardín Maternal. Novedades Educativas.
- Programa de Práctica 5 (2019). Eje: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Revista Neuropsicología Latinoamericana (2019)Vol 11.Resultado de un programa de desarrollo integral de las funciones ejecutivas y alfabetización de niños. Pp 11-14
Disponible en:
https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/510/262
- Rodulfo, R. (1996) El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana.Editorial Paidós.
- Sarlé, P. (2017). Revista Digital Año 8. N° 11 - Año 2017. -pág. 1--136. Resistencia. Chaco. Argentina - 2017. Disponible en file:///D:/Datos/Downloads/3644-11672-1-PB.pdf.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz I; Rodríguez E. (2010) Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Coordinado por Verona Batiuk; edición literaria a cargo de Damián Atadía y Verona Batiuk. - 1a ed. - Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en:http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf
- Sarlé P ,(2022) Cómo mirar el juego hoy en los espacios de primera infancia. Ciclo de encuentros virtuales fundación Navarro Viola. Disponible

<https://primerainfancia.fnv.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Material-complementario-Patricia-Sarle.pdf>

Schlemenson; S.(2005) Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico.

Disponible en; http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005

Universidad Provincial de Córdoba (2022). Resolución Decanal 0165/2022 Reglamento Trabajo Final de Licenciatura.

Vasilachis, I. (2007) (Coord.). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60) Gedisa. Bs.As.

Vygotsky, L. (2009) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Anexo 1



Universidad Provincial de Córdoba

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía

Unidad Curricular: Práctica 5 – Eje: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos.

Año en la carrera: quinto año

Año: 2019

Cantidad de horas reloj semanales:

cuatro

Nombre y Apellido del Profesor:

Achaval, Lucía; Durán Valeria; Etchegorry, Mariana; Far, Lila; Molina, Daniela; Smaliroff, Claudia

1. Fundamentación

La propuesta de cátedra, se sostiene desde tres categorías centrales, que definen la estrategia pedagógica: la concepción de sujeto en situación de aprendizaje, el rol del psicopedagogo y el sentido de la práctica profesionalizante. La definición del rol que configura una práctica profesionalizante específica, se sostiene sobre una manera de comprender el objeto de la psicopedagogía, que constituye un desafío en los contextos actuales.

En primera instancia, consideramos que el objeto de la psicopedagogía es el aprender, no como entelequia, sino como acción que despliega un sujeto. Definimos al sujeto en situación de aprendizaje a partir de las dimensiones que lo configuran, lo subjetivo, lo cognoscente, lo social y la corporeidad. Entendemos que refiere al organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia que se hace acto en un cuerpo que se configura en el encuentro con otros, su cultura su contexto comunitario. Esto implica considerarlo en forma relacional y define un "lo que nos pasa", es encuentro con otros para en un tiempo de no tiempo, podamos dejarnos sorprender, desplegando acciones/operaciones creativas para responder a los desafíos de nuestro tiempo.

En función de constituir la práctica de cierre del trayecto de Licenciatura, consideramos fundamental promover cierta especificidad que permita profundizar en la perspectiva analizada, para configurar una propuesta reflexionada y crítica. Es por esto que cada comisión, propondrá un proyecto que hace zoom sobre un ámbito, campo o estadio del

desarrollo en el que el sujeto despliega su aprender. En este sentido, se elaboran contenidos transversales a todas las propuestas con su correspondiente bibliografía, y a continuación de la propuesta general de la cátedra, se explicitan las diferentes ofertas.

Comisión 1: Intervenciones psicopedagógicas tempranas. El desafío de pensar la primera infancia entre la educación y la salud

La primera infancia es un momento del desarrollo que en función de ciertas representaciones que ligan la práctica psicopedagógica a la escuela, no siempre es pensada como un tiempo para la intervención. No obstante esto constituye una instancia propicia para un trabajo centrado en potenciar los aprendizajes, a partir de acciones de promoción e intervención. El niño entre 0 y 5 años constituye por las particularidades de sus manifestaciones y características, un verdadero desafío para la práctica profesional. Esto implica considerar la importancia que este momento tiene en perspectiva, pero también en función de ese momento específico, es decir, no se agota en una mirada prospectiva, sino que la intervención tiene una identidad propia basada en las particularidades mencionadas.

En tal sentido, podemos pensar que la psicopedagogía ocupa un lugar clave, desde el momento mismo en que acompaña a una familia en el aprendizaje que implica la llegada de un hijo, y a partir de ese momento estará atento a la complejidad que el contexto imprime a las relaciones vinculares primarias, atentos al contexto y la cultura propia del entorno.

La intervención puede pensarse desde la educación y la salud. Acorde a una propuesta de atención temprana, se puede pensar en la educación temprana (acompañando desde el nivel inicial o desde propuestas educativas no formales) y por otro lado en la atención temprana desde la salud que es mucho más que estimulación temprana. El Libro Blanco de Atención Temprana, la define:

... como el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen como objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT), 2005).

Desde este posicionamiento, la Atención Temprana constituye un conjunto de intervenciones desde la salud y la educación; que desde el nivel de promoción, prevención y asistencia, permite desplegar una práctica centrada en el sujeto de 0 a 5 años.

Comisión 2: Diseño e implementación de proyectos socioeducativos en espacios comunitarios.

La unidad curricular Práctica 5 se presenta históricamente en la carrera de Psicopedagogía en nuestra institución como un espacio que permite integrar los contenidos y aprendizajes construidos durante la trayectoria en la carrera con el propósito de seguir aportando a la construcción y definición del rol profesional. Teniendo en cuenta que las incumbencias profesionales de quienes trabajan en psicopedagogía incluyen el desarrollo de la práctica profesional en diferentes ámbitos se propone ofrecer a quienes cursan la asignatura desarrollar su práctica preprofesional en espacios comunitarios mediante el diseño e implementación de proyectos de intervención socioeducativos.

Las propuestas de carácter socioeducativo son espacios de aprendizaje en sentido amplio que ponen a disposición de los participantes diversidad de lenguajes, prácticas y objetos culturales, y que tienen como consecuencia la ampliación de los universos culturales de los sujetos y las comunidades.

La participación en diferentes experiencias socioeducativas, en las que los sujetos y las comunidades se posicionan no solo como espectadores sino como actores productores de cultura, además de ser un derecho ciudadano a participar y gozar de la cultura aportan significativa y efectivamente a sus aprendizajes tanto en instancias formales como para la vida. Nos posicionamos desde un enfoque comunitario crítico reflexivo (Juárez 2012) que concibe la realidad como un entramado sociohistórico cultural, económico en el cual los actores sociales se mueven de acuerdo a intereses (individuales y colectivos) que condicionan los escenarios en los que se desarrollan las prácticas culturales de los sujetos, grupos y comunidades. En este sentido pretendemos formar profesionales de la psicopedagogía que puedan leer la realidad identificando aquellas relaciones de dominación que se expresan en situaciones de desigual acceso a la cultura, al aprendizaje, a la salud, el trabajo etc., en definitiva, en la posibilidad de vivir la vida como sujetos de derechos, contribuyendo a desnaturalizar las situaciones de desigualdad que obstruyen los aprendizajes de las comunidades y que también, en algunos casos, constituyen obstáculos al momento de desarrollar la práctica profesional. Profesionales capaces de intervenir desde una teoría del

cambio junto con las comunidades. Así mismo entendemos los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos dialécticos que permiten transformar las realidades. El paradigma constructivista nos propone pensar en estructuras de pensamiento que se modifican, complejizan, relacionan en situación y en diálogo con otros. Por esto pretendemos acompañar a quienes cursan la asignatura, en su experiencia en los espacios de práctica y las supervisiones, en un proceso de pensar la práctica y asumir una actitud investigativa y ética al acercarse a los espacios desde los aportes de las teorías.

Las estudiantes se incorporarán a los espacios socioeducativos que funcionan en las organizaciones comunitarias que tienen convenio con FES. Además participarán de la red institucional de la que forman parte estas organizaciones.

Comisión 3: “Proyectos de intervención psicopedagógicos en diferentes ámbitos”. En la comisión VII el escenario propuesto es el de la Educación Especial en su relación con el arte.

“La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (Ley de Educación Nacional, art. 42.)” (http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf)

El arte se nos presenta desde la metáfora, los símbolos, las herramientas para comunicarnos y la expresión artística como mediadora (plástica, pintura, diseño, etc.) que propicia el despliegue de procesos cognitivos y subjetivos en una acción creativa.

El objetivo de esta intervención es construir y habilitar estrategias psicopedagógicas para que adolescentes y niños con discapacidad, puedan reescribir, simbolizar, expresarse y crear, para promover la autoría en los sujetos.

La propuesta gira en torno a crear un Espacio Lúdico-Creativo. En el espacio físico de escuelas especiales, con niños/as y jóvenes que transitan la escolaridad primaria y secundaria respectivamente. El abordaje se realizará conjuntamente con el

equipo técnico de la institución para realizar la selección de los estudiantes que requiere estimulación de los procesos de simbolización así como el seguimiento en el desarrollo del proyecto.

[1]

Comisión 4: El desafío de pensar las intervenciones para adolescentes y jóvenes en los contextos actuales.

Los adolescentes y jóvenes, transitan un momento clave en la vida, durante su tránsito se cristalizan los aprendizajes de la infancia y los modos de relacionarse con los otros, el mundo y el conocimiento. Momento crítico en relación a la construcción de la autonomía y de la identidad. Las manifestaciones de adolescentes y jóvenes, le permiten ir asumiendo una posición en el mundo social a partir de su encuentro con los pares, y su diferenciación del adulto. Nuestra pregunta central apunta a develar las particularidades del acompañamiento desde una posición clínica, crítica que promueva intervenciones psicopedagógicas centradas en los sujetos y sus diferentes maneras de aprender. En este proceso reconocemos trabajos psíquicos, que requieren procesos complejos y profundos enfrentándolos en forma permanente con sus posibilidades y sus limitaciones.

Identificamos algunas cuestiones centrales para trabajar en torno al aprender, como son la escritura y la lectura, en tanto prácticas emancipadoras y subjetivantes. Reconociendo lo que Lahire llama tercera constricción, se definen sus posibilidades futuras. El encuentro con los otros, implica relaciones con la escuela/universidad, el mundo de los pares e incluso con su espacio familiar.

Escribir implica posicionarse frente a la historia subjetiva y asumir una manera de “circulación del afecto” (Schlemenson & Grunin, 2014), que permite re-conocerse en la narrativa. Las letras, posibilitan comunicar las ideas trascendiendo el tiempo y el espacio; es cristalizar el pasado y el futuro en el hoy. (...) Comprender la complejidad de la trama histórica del adolescente en su relación con el síntoma en la escritura, permite construir nuevos modos de intervención tanto de promoción como de asistencia. Implica construir dispositivos de diagnóstico, y de tratamiento, coherentes y situados. La escritura se torna un sólido en tiempos de la modernidad líquida.

Efímeros rasgos de la virtualidad que pueden desaparecer a un clic de distancia.
(Etchegorry, 2015)

Comisión 5: Proyectos de abordaje psicopedagógicos en el campo de lo vocacional.

Como lo estipula la Ley de Ejercicio Profesional de la Provincia de Córdoba 7.619, la Orientación Vocacional constituye una incumbencia profesional los Lic. en Psicopedagogía.

Por tal motivo, desde la presente comisión, se ofrecen una serie de propuestas tendientes a que los futuros profesionales articulen en situaciones concretas los conocimientos construidos a lo largo de la carrera en general y en la asignatura Orientación Vocacional Ocupacional en particular.

Las propuestas se centrarán en el diseño, implementación y sistematización de proyectos de abordaje psicopedagógicos en el campo de lo vocacional a partir de la asunción de un posicionamiento desde la perspectiva crítica.

Rascován (2005), como referente de dicha perspectiva, define al campo de lo vocacional como un campo de problemáticas vinculadas con el qué hacer humano (estudios y/o trabajos) en el que se entrecruzan dimensiones sociales (propias de toda organización económica productiva) y dimensiones subjetivas (formas singulares en que los sujetos construyen sus trayectos o itinerarios de vida).

La vocación será significada, entonces, como “algo que se va construyendo-deconstruyendo-reconstruyendo a lo largo de la vida, como algo que se mantiene, pero que también cambia.” (Rascován, 2005, p.149).

En este sentido, la Orientación Vocacional se define como una práctica social que interviene en el vínculo de los sujetos con sus qué haceres, particularmente en lo que hace a estudios y trabajos, por ser aquellas las actividades que nos otorgan un lugar simbólico y social en el mundo.

Desde la perspectiva asumida, se propone generar acciones de corte terapéutico como así también de promoción de salud en la elección y realización de actividades humanas, con sujetos de todas las franjas etáreas y que ocupan diversos lugares en el mundo social: estudiantes, trabajadores, desocupados, desertores, etc.

Los sujetos de la intervención son concebidos como sujetos deseantes, en tanto sujetos portadores de un inconsciente, que se presentan como singulares, únicos, irrepetibles, históricos, constituidos subjetivamente por lo social.

Asimismo, son concebidos como sujetos de derecho, lo que implica reconocer que el derecho a elegir las actividades humanas es universal y no un privilegio de algunos pocos.

En este sentido, y atendiendo al contexto actual (signado por el desempleo, la precarización laboral y la crisis de las instituciones) se trabajará para que los futuros profesionales asuman un posicionamiento ético-político comprometido con la generación de prácticas transformadoras que breguen por el empoderamiento de los sujetos en la elección y realización de sus actividades.

De este modo, el diseño de los proyectos de intervención buscará problematizar, deconstruir y desnaturalizar las lógicas que operan en las instituciones educativas y de trabajo como así también las representaciones sociales que condicionan las elecciones vocacionales y los modos de organizar las trayectorias vitales.

En este marco, se presentan tres posibles propuestas de intervención:

- Intervención socio-comunitaria con jóvenes vulnerabilizados en un centro barrial .
- Intervención tutorial con estudiantes de un instituto superior de formación docente.
- Intervención sincrónica con jóvenes en una institución de nivel secundario.

Comisión 6: Alfabetización

La propuesta de práctica V se sostiene en el eje de alfabetización, construcción que deviene tal por el interés en los procesos específicos que la lectura y escritura conllevan, ambas formas de producción simbólica son concebidas por referencia a modalidades de representación que los sujetos construyen de una manera singular en su tránsito por los espacios educativos formales y no formales.

Partir de la historización de la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización permitirá un conocimiento de los supuestos epistemológicos que le dieron origen y sentido en cada época, los cuales se constituyen en pilares de las formas en que las prácticas en relación a la alfabetización fueron pensadas y puestas en acción en los diferentes ámbitos. Este recorrido nos posicionará en concepciones y debates actuales para pensar la intervención Psicopedagógica como prevención y promoción de los procesos simbólicos, acciones tendientes al enriquecimiento de los modos de construcción y comprensión de la lectura y la escritura.

Por enriquecimiento simbólico se entiende, en el marco de la propuesta de práctica V, la incorporación de novedades que problematicen las prácticas de lectura y escritura en el espacio en que se llevan a cabo, el potencial simbólico propio de cada sujeto en situación de

alfabetización será el punto de partida para la construcción de propuestas que contribuyan, por un lado al fortalecimiento del vínculo con los objetos de conocimiento a través de su interpretación y re-creación por medio de la lectura y escritura, y por otro, a la formación de Licenciados en Psicopedagogía en su experiencia pre-profesional pensando a las infancias y adolescencias contemporáneas.

Objetivos:

- Propiciar un espacio para el debate en torno a las problemáticas en alfabetización.
- Promover una actitud crítica en función del abordaje de diversas perspectivas teóricas y la construcción de un posicionamiento psicopedagógico.

Comisión 7 y 8: Intervenciones psicopedagógicas en espacios culturales

En el marco de una práctica interdisciplinaria y de construcción de equipo, las estrategias de intervención en educación, salud o desarrollo social tienden a, optimizar la adquisición de conocimientos desarrollando una conciencia crítica. Porque pensar en Propuestas de intervenciones psicopedagógicas en Espacios Culturales?

Atreverse a pensar e imaginar una ciudad mejor, más humana y vivible por todos, mediante la acción, la participación y la práctica de derechos, puede hacer que se comprendan mejor el funcionamiento de las instituciones democráticas y el compromiso que cada ciudadano tiene para sí mismo y en el vínculo con los demás desde el lugar que ocupe.

Aprender mientras aprendemos, hacer de los recorridos por nuestra ciudad una experiencia educativa, convertirlo en acción, en pertenencia, para que todos los ciudadanos puedan sentirse parte de la ciudad que habitan, no es tarea sencilla pero sin embargo, todas las instituciones pueden ser generadoras de diversas y variadas propuestas, en relación a ello, trabajando en red. Se intentará desde este espacio que los futuros profesionales sean capaces de promover el intercambio aprovechando diversos espacios culturales para educar, para comunicar e informar, para promover salud, para instalar la pregunta, la curiosidad, convocando a los sentidos y a la sensibilización, y posibilitando que se generen otras opciones de participación y expresión.

Propósitos

- Crear un espacio de reflexión crítica para el desarrollo y la elaboración de proyectos situados en contextos culturales, a partir de un diagnóstico, que den cuenta de la apropiación de un marco teórico con sustento epistemológico.

- Promover una práctica interdisciplinaria y en equipo, como constitutiva del perfil profesional del psicopedagogo, que permita sostener una “vigilancia epistemológica” y una práctica ética.
- Propiciar a partir de experiencias de intercambio, la creatividad en la construcción de estrategias y dispositivos que constituyan proyectos de intervención situados.

2. Objetivos

- Crear un espacio de reflexión crítica para el desarrollo y la elaboración de proyectos situados en los diferentes contextos, a partir de un diagnóstico psicopedagógico, que den cuenta de la apropiación de un marco teórico con sustento epistemológico.
 - Promover una práctica interdisciplinaria y en equipo, como constitutiva del perfil profesional del psicopedagogo, que permita sostener una “vigilancia epistemológica” y una práctica ética.
 - Propiciar a partir de experiencias de intercambio, la creatividad en la construcción de estrategias y dispositivos que constituyan proyectos de intervención situados.
- Asumir una práctica en el marco de una reflexión ética, respetuosa del sujeto y su sufrimiento.

3. Contenidos

Módulo 1: La construcción de proyectos. Planificación estratégica y participativa. Gestión de proyectos basados en necesidades y en la perspectiva de derechos. Componentes del proyecto. Diferentes tipos de proyecto. Diagnóstico: registrar para analizar. Formas de registro.

Diferencias en educación, salud y Organizaciones sociales. Objetivos para intervenir. La elaboración de estrategias. La evaluación y su sistematización. Diferentes formas de evaluar proyectos.

Módulo 2: El compromiso ético desde la perspectiva de derechos. Derechos humanos, desarrollo histórico. Convenciones internacionales que marcan la perspectiva en torno a diferentes situaciones. Protección y promoción de derechos de niños, niñas y adolescente, y personas en situación de discapacidad y el impacto en las prácticas psicopedagógicas.

Módulo 3: La perspectiva en el abordaje específico. El módulo 3 refiere a la construcción teórica específica que nutre al eje sobre el cual se proponen las prácticas de la comisión.

Comisión 1: Pensar una psicopedagogía para el abordaje de la primera infancia. Las propuestas de Atención temprana desde la salud. Entre la atención temprana y la educación temprana. Particularidades de las propuestas educativas. El nivel inicial sus contenidos y propuesta didáctica.

Comisión 2: Desigualdad, diversidad, pobreza. Fracaso escolar y desigualdad social. El lenguaje como productor de realidad. El tratamiento de la pobreza desde los medios de comunicación: mecanismos de producción de sentidos.

Comisión 3: De espectadores a la propia autoría, en la relación de Educación Especial y Arte. Educación Especial: una modalidad del Sistema Educativo. Discapacidad: concepto. Conceptualización de arte, creatividad y juego.

La representación y el despliegue de la subjetividad.

Proceso de construcción creativa: pensando el tiempo, el espacio, los materiales.

Comisión 4: Pensar una psicopedagogía para el abordaje de la adolescencia. El adolescente y la escritura. El grupo terapéutico: particularidades de la tarea. Análisis de las posibilidades del

sujeto en la construcción colectiva del grupo. Lo escolar como desafío para el aprender. Resolución del consejo federal en torno al acompañamiento de adolescentes y jóvenes. Espacios de judicialización y medidas excepcionales. Complejidades de aprender en la universidad.

Comisión 5:

Los jóvenes y la finalización de los estudios secundarios. Investigaciones relacionadas con la problemática de la finalización de la escuela secundaria. La clínica en orientación vocacional desde una perspectiva crítica. Marcos legales que sustentan: Ley de Educación Nacional y Provincial.

La educación superior. Problemáticas específicas del nivel: características de la oferta educativa, composición del sistema de educación superior, articulaciones con otros niveles y

con el mundo laboral, características de la población, paradoja de “inclusión excluyente”.
Enfoques de la deserción.

La orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias sociocomunitarias con jóvenes de sectores populares en los bordes. Jóvenes, consumos problemáticos y elecciones vocacionales. La terminalidad de la escolaridad obligatoria como posibilitadora de elecciones vocacionales saludables y empoderadas. Marcos legales que sustentan: Ley de protección de los derechos del niño, niña y adolescente.

Comisión 7 y 8:

Conceptualizaciones de Cultura, Patrimonio Cultural. Lo urbano como aprendizaje de ciudadanía. Contextos: características. El patrimonio cultural como construcción social. Escenarios interactivos y educación. Dimensión educativa de los museos y otros espacios. El desarrollo de la creatividad, sus incidencias en la integración personal y social en el desarrollo de la expresión y de la autoestima. La dimensión lúdica del arte. El Juego como mediación, problematización y despliegue de estrategias. Aprendizaje y actividad creadora. Revisión crítica concepciones de creatividad. Lo Potencial de Experiencias en Museos, Instituciones culturales, Salas de exposiciones, espacios públicos como espacios de promoción de cultura y salud. Accesibilidad para todos los públicos.

Módulo 4: Las estrategias psicopedagógicas para la intervención. Taller. El lugar del arte plástico, la música y el teatro. La particularidad de la escritura: el lugar de la literatura. El juego y lo lúdico en las intervenciones. Las TIC como nuevas formas de producción simbólica. *(Este módulo se desarrollará desde la especificidad de la comisión, tanto el módulo 3, como el 4 se desarrollan en el proyecto de la comisión)*

Comisión 1: Estrategias para el trabajo con padres y adultos significativos, la reflexión conjunta sobre prácticas de crianza. El adulto responsable, la protección y promoción de derechos. Las estrategias para el trabajo con niños en la primera infancia: el juego, y la literatura como promotores del ingreso a la cultura.

Comisión 2: Proyectos colectivos. Los contenidos en los proyectos socioeducativos. Promoción y prevención: el valor de lo expresivo. Estrategias que involucran lenguajes

artísticos. Lo lúdico y el juego en la intervención. La red comunitaria/institucional: estrategias de trabajo en red.

Comisión 3: Definiendo un abordaje posible, psicopedagógico, en el escenario de la Educación Especial.

Diseño de intervenciones psicopedagógicas que articulen el arte, el juego, como mediadores de aprendizaje.

Comisión 4: Las estrategias para el trabajo con adolescentes. Promover la participación desde diversas formas. Acceso a la cultura: arte, literatura. Lo audiovisual. Las TIC como expresión de nuevos modos de producción simbólica.

Comisión 5:

La intervención diacrónica y sincrónica. Los procesos de orientación vocacional: diagnóstico, autoconocimiento, información, elaboraciones finales. El jugar en las experiencias de orientación vocacional. Técnicas posibles en el desarrollo del proceso: Realidad Ocupacional e Imágenes Ocupacionales.

Acompañamiento a las trayectorias formativas y orientación educativa. Las tutorías como intervención orientadora en los espacios de educación superior. Configuraciones tutoriales.

El “apoyo escolar” y su resignificación como intervención psicopedagógica para el acompañamiento de la terminalidad de la escolaridad obligatoria.

Comisión 7 y 8: conceptualizaciones de Cultura, Patrimonio Cultural. Lo urbano como aprendizaje de ciudadanía. Contextos: características. El patrimonio cultural como construcción social. Escenarios interactivos y educación. Dimensión educativa de los museos y otros espacios. El desarrollo de la creatividad, sus incidencias en la integración personal y social en el desarrollo de la expresión y de la autoestima. La dimensión lúdica del arte. El Juego como mediación, problematización y despliegue de estrategias. Aprendizaje y actividad creadora. Revisión crítica concepciones de creatividad. Lo Potencial de Experiencias en Museos, Instituciones culturales, Salas de exposiciones, espacios públicos como espacios de promoción de cultura y salud. Accesibilidad para todos los públicos.

4. Marco Metodológico

Se desarrollará la propuesta con formato de taller, en el marco del cual se plantearán algunos ateneos, debates. Se implementará una metodología que promueva la participación de los estudiantes, a partir de actividades individuales y grupales. La construcción crítica y creativa de argumentaciones y estrategias para el análisis y abordaje de la realidad. Durante la primera etapa se propiciará la reflexión sobre la propia trayectoria de aprendizaje y se tensionará con propuestas de análisis lúdico expresivas, que posibiliten la construcción de una actitud crítica y una posición para la posterior construcción de la intervención. Un recurso central será el desarrollo de la escritura académica, como práctica que promueve el pensamiento y la reflexión.

5. Evaluación

La propuesta de evaluación será coherente con la metodología explicitada. A partir de un trabajo de articulación permanente entre lo individual y el trabajo del equipo, como también en los procesos de acción, reflexión y escritura que evidencien dichos procesos. Por las características de la práctica, se analizará un primer momento de producción del proyecto, segundo y tercer momento de informes parciales, y el cuarto momento de presentación de informe final, con la sistematización de las prácticas realizadas.

Los criterios de evaluación fundamentales serán: coherencia y pertinencia de las intervenciones, y las argumentaciones en torno a las mismas. Sustento teórico epistemológico de las decisiones de la práctica. Trabajo co-operativo y colaborativo en equipos de trabajo. Desarrollo de las actividades y entregas en tiempo y forma. Responsabilidad frente al campo y los sujetos de la práctica.

6. Bibliografía Obligatoria.

- Agambem, G. (mayo - junio de 2011). ¿Qué es un dispositivo? (R. Fuentes Rionda, Trad.) *Sociológica*(Año 23 Número 73), 249-264.
- Bertoldi, S. M., & Porto, M. (2012). ¿Por qué un 'encuentro de palabras' como herramienta de exploración para indagar una pregunta de investigación en psicopedagogía? (U. N. Comahue, Ed.) *Revista Pilquen - Sección Psicopedagogía*.(9).
- Bertoldi, S., & Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en psicopedagogía relevancia y condiciones de posibilidad. *Pilquen*(10).
- Bombarolo, F., & Cherny, F. (Septiembre de 2004). Guía para la formulación de proyectos sociales. Buenos Aires.: Universidad del Salvador.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ginzburg, C. (1989). *Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico en el signo de los tres*. Barcelona: Lumen.
- Juarez, M. P. (julio-diciembre de 2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), julho/dezembro 2012(7), 200-210.
- Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Laino, D. (2012). *Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de Revista Pilquen:
http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9_2Laino_Psicopedagogia.pdf
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (págs. 165-178). Barcelona: Laertes.
- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas, Planes, Programas, Proyectos*. Buenos Aires: Noveduc
- Comisión 1
- Calmels, D. (2004) *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Calmels, D. (2004) *El cuerpo cuenta: la presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. Buenos Aires: El farol.

Etchegorry, M. (3 de octubre de 2011). Cuerpo, discurso y entendimiento. *Los indicios del cuerpo en los niños de sala de cuatro años en los Jardines Municipales de Córdoba*. Córdoba.

Etchegorry, M. (28 de julio de 2012). Disertación: Primera infancia el desarrollo entre la salud y la educación. *2º Congreso Nacional de Aprendizaje y Salud. Desafíos en la segunda década del Milenio*. Córdoba, Córdoba, Argentina: Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.

Etchegorry, M. (2012). *Educación Temprana. Desafío para el estado moderno*. Córdoba: Editorial Académica Española.

Etchegorry, M. (2012). Política de subjetividad y redes sociales para el abordaje de la primera infancia. *Diálogos pedagógicos*, 59-71.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT). (2005).

Libro Blanco de la Atención Temprana. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.

Filidoro, N. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Buenos Aires: Entreideas.

Luque, C., Tonnelier, M., Galli, M., Bezzone, N. (2004) *Construyendo oportunidades*. Córdoba:

Comunicarte.

Schelemenson, S. (2005) *El placer de criar la riqueza de pensar. Una experiencia con madres en el desarrollo temprano*. Buenos Aires: Noveduc.

Winnicott, Donald (1982) *Realidad y juego*. Edit. Gedisa. Bs. As.

Comisión 2:

-LLOMOVATTE, Silvia y otras (2005): *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc, capítulo 6.

-PETIT, M. (2008) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE, pp. 125-148.

-SAINTOUT, F. (2001) "La criminalización de los jóvenes en la TV: los pibes chorros. Un acercamiento a la cultura desde los medios". *Signo y pensamiento*. Volumen XXI, Nº 41, pp.99-

106. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

-TORRES SECCHI, Alicia María (2016): *Reinvención de lo comunitario. Hacia una ciencia domiciliada en América Latina*. Córdoba: El Ágora, capítulo 1.

-DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS. *Cuaderno 1. Principios, metas y programas.*

-BAQUERO R. y otro (2000) *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal, Ed. UNQ., unidad 6.

-MEJÍA, RAUL M. (noviembre 2015). Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Para Juanito*, 3(8), noviembre 2015, 22-34.

-FAR, L. y otra (2017) "Juego, territorio y visibilización. El juego de la oca como dispositivo de intervención en espacios sociocomunitarios", en *VII Congreso Nacional de Educación y Salud: lo lúdico-expresivo en el marco de las intervenciones*. Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.

Comisión 3:

AUGUSTOWSKY, Gabriela (2012) *Introducción*. Capítulo 1 "El Arte como experiencia" *El arte en la enseñanza*. Edit. Voces de la educación. Buenos Aires.

EISNER, Elliot.W. (1998).Capítulo 2 "El papel de los sentidos en la formación de concepciones". *Cognición y Curriculum*. Editorial Amorrortu

FILIDORO, Norma (2008) "la relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad" Publicado en *Actualidad psicológica*.

FILIDORO, Norma (2011) "La educación especial hace de lo común un momento transitorio." *Revista RUEDES* (red universitaria de educación especial. Universidad de Cuyo

FILIDORO, Norma (2012) "La intervención psicopedagógica: hacer un alumno" Publicado en *Fenómenos psicóticos en niños. Estrategias de abordaje en el ámbito clínico-educativo*. Buenos Aires

PAÍN, Sara y JARREAU, Gladis (1995) Capítulo 2 "Un tiempo y un espacio para la creatividad". Capítulo 3 "Cuerpo, inteligencia y símbolo". *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Ed. Nueva Visión.

PAÍN, Sara (...) Capítulo 6 "Representación, imaginación, expresión" *En sentido figurado. Fundamentos teóricos de la arteterapia*. Ed Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México.

PASCHETTA, Leticia (2005) "Espacios posibilitantes. Paisajes lúdicos." *Juego y creatividad en la escuela*. Educando ediciones. Córdoba Argentina.

TERIGI, Flavia (2012) Capítulo 1 “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”. Artes y escuela. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México.

ZIPEROVICH, Pablo Carlos (2005) “Educación - Juego - Creatividad: ¿Un triángulo difícil?” “Espacios posibilitantes. Paisajes lúdicos.” Juego y creatividad en la escuela. Educando ediciones. Córdoba Argentina.

Se presentará un dossier de cátedra que contendrá la bibliografía obligatoria para el alumno, como así también sitios de consulta ampliatoria de los contenidos a desarrollar en este espacio.

Se utilizará el visionado de materiales audiovisuales variados para usos didácticos que operen como disparadores para el debate y la reflexión.

Comisión 4:

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Borioli, G. & Fantino, I. (2018) Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen sus territorios. Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba ediciones.

Carli, S. (1999). La construcción Social de la Infancia. En M. Amuchástegui, S. Carli, M. Karol,

& A. Lezcano, *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (págs. 7- 39). Buenos Aires: Santillana.

Etchegorry, M. (2015) *Reflexiones sobre el significado del no escribir para el adolescente*. III Jornadas de investigación e intervención psicopedagógica. Córdoba: UCC

Frigerio, G., & Diker, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Gvirtz, S. (1998). *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.

Kaplan, C. V. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación - OEI.

Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.

Laino, D. (2006). Socialización y subjetivación en los fundamentos del entendimiento. *Cinta de Moebius*(27).

Prol, G. (2009) *Escritura e intimidad en el adolescente en Clínica psicopedagógica y alteridad*.

Buenos Aires: Noveduc.

Palazzini, L. (2006). Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente. En C. Rother Hornstein, *Adolescencias: Trayectorias turbulentas* (págs. 483-495). Buenos Aires: Paidós.

Rodulfo, R. (2005). *Estudios clínicos: del significativo al pictograma a través de la práctica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Rodulfo, R., & Rodulfo, M. (1986). *La clínica psicoanalítica en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Lugar.

Schlemenson, S. (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. . Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S., & Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, Silvia;. (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Comisión 5:

Abric, Jean Claude. *Prácticas sociales y representaciones*. 1era ed. 2001. Disponible en

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32322563/37370029-Abric-Jean-Claude-Practicas-Sociales-Y-Representaciones.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555606775&Signature=wh72dtoko1lHQVzF8FLokZ0tpfw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFILOSOFIA_y_CULTURA_CONTEMPORANEA-.at.pdf

Bohoslasvsky, R. (1983) "La orientación vocacional. Una estrategia clínica" Buenos Aires, Nueva visión

Capelari, M. I. (2009, 10 de julio). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el 4 fracaso educativo en la educación superior. *Revista iberoamericana de Educación*. N° 49/8. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1985>

- Cibeira, Alicia - Barberis, Mario (Coords) Jóvenes, crisis y saberes. Noveduc, Bs. As, 2009
- Coronado, M. y Gómez Boulin, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Diseños curriculares de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: Los polvorines.
- Ferrari, L. (2011). Como elegir una carrera. Todas las opciones para pensar y decidir tu futuro. Buenos Aires: Planeta.
- Guía de carreras Córdoba. Estudiar en Córdoba. Capital e interior. (Edición 2019).
- Ley de Educación Nacional
26.206. Ley de Educación
Provincial 9870. Módulos
SMATA.
- Ojeda, Lilian. Orientación Vocacional. La búsqueda de Información. Nuevos recursos. Homo Sapiens. Rosario, 1999.
- Premat, María Celia. Acerca del Proceso de orientación Vocacional. Revista Aprendizaje Hoy. Año XVI N° 34.
- Rascován, S. (2005). Orientación vocacional. Una perspectiva crítica. Buenos Aires: Paidós. Rascovan, S. (2007) “Imágenes ocupacionales. Set de fotografías para orientación vocacional. Manual para el profesional”. Bs. As .Punto seguido.
- Rascován, S. (2012). Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto. Proyectos con recursos y actividades. Buenos Aires: Noveduc.
- Rascován, S. (2016). La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Buenos Aires: Paidós.
- Rascován, S. (2017). Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados Experiencias sociocomunitarias en los bordes. Buenos Aires: Noveduc.
- Res. Min. 750 -
ROM Res. Min.
412 - RAM

Comisión 6:

AISENSEN, Diana, CASTORINA, José, A, ELICHIRY, Nora, LENZI, Alicia,

SCHLEMENSON, Silvia comps, *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*, Buenos Aires, Noveduc, 2007.

CARRETERO, Mario y José A. CASTORINA, “Enseñar a leer y escribir en perspectiva histórica”, en *Desarrollo cognitivo y Educación II. procesos del conocimiento y contenidos específicos*, 1° ed. Buenos aires, Paidós, 2012.

CASTORINA, José Antonio y DUBROVSKY, Silvia comp, *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*, Buenos Aires, Noveduc, 2004.

FERREIRO, Emilia: *Alfabetización. Teoría y Práctica*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997. FREIRE, Paulo, *La Educación como práctica de la libertad*, 1° ed. 1° reimpresión, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

LERNER, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, 1° ed. México, Fondo de cultura económica, 2001.

MONTES, Graciela, *El corral de la infancia. Nueva edición, revisada y aumentada*, primera reimpresión, México, Fondo de cultura económica, , 2018.

SCHLEMENSON, Silvia y GRUNIN, Julián, *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escrituras y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*, CABA, Paidós, 2014.

Comisión 7 y 8:

Larrosa, J. (2002). *Experiencia y pasión. En Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (págs. 165-178). Barcelona: Laertes.

Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas, Planes, Programas, Proyectos*. Buenos Aires: Noveduc

+Frigerio Graciela . (2009) *Infancias*. Ed. Siglo XXI.

*Dussel, Inés. Entrevista a Valerie Walkerdine. Hay una multiplicidad de infancias. Bibliografía Modulo 2:

*Ferrer, Joan.(2010) *Educación en una cultura del espectáculo*. Ed paido bs. As.

*Fanfani Emilio. *Culturas juveniles y cultura escolar*

*Lacasa, Pilar *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Ed prendizaje Visor

* Montes, Graciela.(2001) *El corral de la Infancia*. Fondo de Cultura Económica.

- * Bajur, Cecilia.(2016) La orfebrería del silencio.La construcción de lo no dicho en los libros- album. Ed Comunicarte
 - *Cuenca Lopez, Jose Maria. Martín Caceres, Myriam. (2014)“Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos”. Ed Trea S.L.
 - *Castilla, Antonio (comp)(2010) El Museo en escena. Política y cultura en America Latina. Ed Paidos
 - *Calaf, Roser (Coord).(2003) Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Ediciones Trea, S.L.
 - *Hooper- Greenhill Eilean. Los Museos y sus visitantes Cap 8 Museos: Ambitos perfectos de Aprendizaje.
 - *Alderoqui, Silvia. (2004)Articulo Enseñar a pensar la ciudad.
 - *Carli, Sandra (2011) La memoria de la Infancia Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Paidos
 - *Gardner Howard. (1997) Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Ed Paidós
- Bibliografía Complementaria:
- *6ta Publicación del Programa de Promoción de Lectura. (2001)¿Qué elegimos cuando elegimos leer? El rol del mediador. Ministerio de Educacion de la Prov de Córdoba.
 - *Homs Pastor. Pedagogía Museística Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Cap 1 Educacion no formal y Patrimonio Cultural. Cap 5 La Práctica pedagógica Museística.
 - *Mayorga, A. , Saltanovich, Janet, Smaliroff, Claudia Magdalena. (2004)Condiciones del Aprender en diversos contextos. Tesis de Licenciatura (Biblioteca del Cabred)
 - *Alderoqui, Silvia (comp) (1996) Museos y escuelas: socios para educar. Ed Paidós . distribución gratuita de Ministerio de Cultura y Educacion de la Nación.
 - *Smerling, Tamara (2015)La otra pantalla: educación, cultura y televisión. 2005-2015 Una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas. Ediciones educ ar
 - *Eisner; E Educar la Visión artística. Ed Paidos Educador
 - *Vigotsky.L.S (1997). La Imaginación y el arte en la Infancia. Min de Cultura y Educ de la Nación
 - *Matussek, Paul. La Creatividad desde una perspectiva psicodinámica. Bibliot de Psicología No 39 (Version digital)
 - *Pescetti, Luis Maria. Taller de Animación y Juegos Musicales. Ed Guadalupe

Bleichmar, Gardner y Piaget. (2010) Apreciaciones sobre la inteligencia. Civarolo, M; Amblard De Elía, S.; Cartechini, S. Ed. Eduvim

Investigación:

Desde el presente año, el equipo de cátedra de práctica V comienza a desarrollar una investigación: “Análisis de narrativas sobre la formación práctica en la Licenciatura en Psicopedagogía”. Esto permitirá la articulación con los otros espacios de práctica psicopedagógica, como también una reflexión sobre la propia práctica. Se articula además con estudiantes realizando su trabajo final de grado en el marco de esta propuesta. Los profesores de la cátedra acompañamos los mismos como directores o codirectores responsables del seguimiento en torno al contenido.

Anexo 2

Mi Nombre, Mi Identidad Mi Historia

PROYECTO PSICOPEDAGÓGICO – PRÁCTICA V

AÑO 2019

| CUANDO EL SUJETO RENUNCIA O SE LE IMPIDE SER AUTOR DE SU HISTORIA, LA PRIMERA CONSECUENCIA DE ESTA MUTILACIÓN SE MANIFIESTA EN LA RIGIDIZACIÓN DE SU MODALIDAD DE APRENDIZAJE. NO SÓLO, NI PRINCIPALMENTE, DEJA DE TRANSFORMAR EL MUNDO, SINO QUE, A SU VEZ, ABANDONA LA TAREA HUMANIZANTE DE TRANSFORMARSE A ÉL MISMO.

LICIA FERNANDEZ

Fundamentación

La psicopedagogía como práctica está orientada a prevenir y/o resolver las dificultades que pudieran obstaculizar los procesos de aprendizaje de los sujetos. La práctica profesional se extiende tanto al ámbito público como al privado, a través de actividades de prevención y promoción, con una metodología de trabajo tanto grupal como individual, y abarcando una población que va desde el nacimiento hasta los adultos mayores. Y donde el campo de acción e intervención puede ser tanto en salud, como en educación y en lo comunitario.

El objeto de estudio de la disciplina es el sujeto en situación de aprendizaje, y toma al aprendizaje como un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción que acontece a través de situaciones vinculares y que se da a lo largo de toda la vida; para poder aprender es necesaria la relación con un otro que otorgue significaciones. El aprendizaje en los sujetos comienza desde el nacimiento a partir del cual atraviesan distintos periodos o estadios donde se va complejizando y va adquiriendo nuevas herramientas y habilidades. Es

decir, que se da antes del ingreso a la institución escolar.

Uno de los propósitos de la psicopedagogía es abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Entendiendo que el pensamiento del sujeto tiene su origen en la calidad de las relaciones primarias y da cuenta del conjunto de representaciones que el sujeto tiene de su relación con el mundo circundante, constituyéndose en una de las funciones psíquicas de mayor importancia que se complejiza durante toda la primera infancia

(Schlemenson, 1995).

Hablar de primera infancia, implica hacer referencia a los primeros años de vida de un sujeto, en que se crean las bases para su desarrollo cognitivo, físico, social y emocional. Esta etapa reviste un papel crucial en el desarrollo integral de los niños, en la configuración de sus posibilidades futuras y en su constitución subjetiva. Su forma principal de expresión es mediante su producción simbólica, la cual, siguiendo a Silvia Schlemenson, es la actividad representativa más compleja a través de la cual el sujeto sustituye las acciones por representaciones, por medio de la cual establece relaciones de sentido acerca de los objetos, la realidad y sí mismo; de acuerdo a coordenadas que le son propias y que son resultado de la transmisión de recursos libidinales, simbólicos, y de referencias identificatorias. Esta etapa preescolar del niño se caracteriza por la presencia de juego simbólico, dibujo representacional, y el desarrollo del lenguaje; actividades simbólicas en las cuales se pueden encontrar los principios de la alfabetización. Entonces...¿a qué nos referimos cuando hablamos de alfabetización? Entendemos a la alfabetización como un conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo del conocimiento. El lenguaje a los cuatro (4) años de edad es un mediador en la organización de los sistemas cognitivo y afecto-comportamentales, ya que el lenguaje se compone no sólo de cambios en las estructuras, mecanismos de cognición y en regulación de la acción sino que se completa con los procesos previos conceptuales y perceptuales y socio- comunicativos. Desde un enfoque constructivista, la alfabetización se entiende como un proceso del desarrollo de la lengua escrita, donde la

lectura y escritura trabajan de manera transversal, proponiendo un rol activo de parte del sujeto en su proceso de aprendizaje, ya que es él quien construye y reconstruye sus propios conocimientos a través de reestructuraciones, aprendizaje significativo y su contexto, dando allí la intencionalidad de aprendizaje.

Emilia Ferreiro sostiene que desde temprana edad la lectura y la escritura son procesos que se desarrollan interdependientemente, con un objeto particular, la lengua escrita, objeto creado por la cultura, imprescindible en el funcionamiento de nuestra sociedad. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de marcas gráficas para sonorizar o transcribir, además de un sistema de notación convencional, el lenguaje escrito representa distintas formas discursivas que están presentes en la vida del niño. Es por lo cual, los niños antes de leer y escribir convencionalmente, cuentan con la capacidad de crear hipótesis originales acerca de este sistema de representación que se construye en las relaciones singulares del sujeto con el mundo exterior. Vigotsky plantea que la lectura y la escritura son adquisiciones que van mucho más allá de la apropiación del alfabeto y su completo dominio requiere de un plan didáctico que no se reduce a enseñar letras y conocer el alfabeto como única meta, sino que requiere toda una visión contextualizada que nos aboca el punto de vista socio-histórico del sujeto que aprende. (Vygotsky, 1979).

Cuando un niño juega a ser lector, se pone en juego la representación y aprenden a hacer lecturas mucho antes de saber decodificar la letra impresa, ya que desde muy pequeños también producen imágenes que surgen a

medida que se les lee y estas tienen que ver con sus experiencias personales. Cuando un niño juega con la escritura, representando el papel de escritor, muchas veces durante el proceso inventan su propia ortografía y como construir formas literarias. En estas primeras experiencias los niños escriben tal como ellos creen que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras, consideradas como garabateo.

Tomando los aportes de Emilia Ferreiro, y basándonos en nuestro análisis destacamos que a los 4 años de edad el niño diferencia el dibujo de la escritura. Reconocen que las cadenas de letras son objetos sustitutos que representan nombres de objetos del mundo, personas, animales, etc. Además, se concentra en las palabras como globalidad y no como una relación entre los signos del lenguaje escritos y el oral.

Cada niño es un sujeto inmerso en un contexto determinado, complejo, el cual influye en sus procesos de aprendizaje, por lo cual resulta necesario hacer foco no solo en que domine en excelencia el alfabeto, sino también tener presente que lo social influye en sus aprendizajes, lo cual puede ser reflejado en las producciones simbólicas que realice el sujeto.

Es por eso que garantizar estos aprendizajes en los niños es un derecho y es esencial para poder formar parte de la sociedad como un sujeto autónomo, ya que estas habilidades, permiten que los sujetos tengan mejores posibilidades de comunicación, convivencia social, adaptación, creación y resolución de problemas.

Tomando los aportes de la autora Alicia Fernández, entendemos a la

autonomía como un concepto que va ligado a la autoría, la cual es un proceso y acto de producción de sentidos, donde el sujeto se entiende y reconoce como protagonista activo y partícipe de su proceso y producción. Es fundamental destacar que el pensamiento no es autónomo, por el contrario, es por sus ligaduras con el deseo (y desde allí con el otro) y por su relación con los límites de lo real, que al sujeto le urge situarse como autor de su pensar. Es decir producir y responsabilizarse de ella. Desde allí podrá ir pasando de ser objeto del deseo de otro a ser sujeto de su propio deseo o, mejor aún, a reconocerse como sujeto deseante.

En esta contextualización es que tomamos el significado del nombre en los niños de 4 años, basándonos no solo en lo anteriormente dicho sino también en el realismo nominal piagetiano, donde el nombre se encuentra en todas las cosas, y se dan las distintas interrogantes con respecto al origen de éste. Destacando el valor intrínseco de los nombres a saber; si son sólo unos signos cualquiera, o si se les ha asignado algún valor lógico. En la etapa preoperacional, se presenta una postura egocéntrica y el pensamiento simbólico, donde representa el mundo a través del dibujo y el juego. Desde ese egocentrismo es que los niños demuestran una autoridad sobre los objetos y espacios, ya que manejan el mundo a partir de sí mismo, y creen que todo está hecho y pensado para que él lo use.

Partiendo de estas aproximaciones teóricas y de la experiencia transitada en la institución que nos ocupa, observamos en un acto o mandato inconsciente como demanda la necesidad no solo de la institución sino de la particularidad de los niños que asisten a la misma sobre la identidad,

entendiendo a esta no solo como una demanda de subsistencia sino también de existencia, ya que este concepto desde un punto de vista psicopedagógico nos habla del conocimiento, seguridad y sobrevivencia con los otros dentro de una institución de manera individual. La misma denominación de la ONG desde la palabra de las encargadas, y la falta de identidad como institución no solo desde su denominación (hogar - jardín - guardería) sino también desde las propuestas pedagógicas que se dan, deberían darse o no deberían darse. Nos enfocamos en los niños y la importancia que le otorgan a la mención del nombre desde ellos y desde la docente que los acompaña, tomando a éste como un significante; entendiéndolo desde el rol psicopedagógico como una huella en la construcción de la identidad y autonomía en los niños de la sala de cuatro

(4) del Hogar San José. Partiendo de que el dibujo de grafías ayuda a reforzar la imagen gráfica de las palabras, y que el nombre propio forma parte de un conjunto de datos personales que son altamente significativos para un sujeto, su autonomía y la formación, aceptación y reconocimiento de su identidad.

Desde un primer momento comenzamos a escuchar la importancia que los niños le otorgaban a los nombres, tanto los suyos, como los de nuestras compañeras. En diferentes oportunidades pudimos observar a la docente intervenir en nuestras actividades dando hincapié a la importancia del nombre, por ejemplo: que ellos lo escriban y que nos llamen por nuestros nombres. En ese juego de nombrar/se vimos que los niños daban lugar a que los compañeros respondan por ellos y no todos ponían en palabras sus nombres, en cambio al nombrar al otro lo hacían con mayor ligereza y

seguridad. El nombrar no solo se limitaba a los nombres propios, sino también a los colores, figuras y objetos de manera concreta, ya que no permiten la utilización de sinónimos. Esto último también fue observado, en la crítica hacia las producciones de sus compañeros donde la figura (desde su punto de vista) no estaba completa, por ejemplo un dibujo de una cara sin boca, remarcando la falta de la misma. Esto es propio de su edad ya que aun no han accedido al pensamiento concreto. En esta etapa, los niños aún no puede realizar operaciones mentales complejas, tal como lo hace un adulto, por eso, Piaget también habla de lo que se conoce como “pensamiento mágico” que surge de asociaciones simples y arbitrarias que el niño hace cuando intenta entender cómo funciona el mundo. Aquí también surge el acto de copiar su nombre específicamente desde cartoncitos provistos por la docente que están escritos en mayúscula. El acto de copiar es más observable en unos que en otros, ya que a la hora de copiar un dibujo, la mayoría copia las formas y se enfoca en los colores, pero otros ignoran la consigna y hacen sus propias producciones.

Con respecto a la lectura, los niños reconocen las letras no solo las que conforman su nombre, sino también las de sus compañeros. Llevan la lectura no solo a las letras, sino que también, a los garabatos e imágenes.

El acercamiento a la escritura se pudo observar la heterogeneidad del grupo, ya que cada niño tenía una producción diferente frente a las mismas actividades, algunos desde el garabateo, otros desde poder copiar la escritura, u otros desde memorizar, pero todos regidos únicamente a la escritura del nombre.

Desde los niños es que identificamos la demanda, la necesidad de poder identificarse a través del nombre, nombrandose y nombrar a los otros.

Antecedentes

El Hogar San José es una Organización No Gubernamental (ONG) sin fines de lucro, que está ubicada en la ciudad de Córdoba y tiene por objetivo asistir a niños entre tres (3) y cuatro (4) años de escasos recursos, cuyos padres trabajan y/o estudian. La misma en su misión-visión busca formar el desarrollo intelectual de niños en edades tempranas para que tengan acceso a una buena educación, brindar la base para el desarrollo de sus capacidades, logrando tener un futuro mejor con igualdad de oportunidades.

En base a la experiencia realizada en el Hogar San José como practicantes del 5to año de la Lic. en Psicopedagogía, donde por medio de actividades semanales con el grupo de niños, logramos tener un acercamiento, a través de su producción simbólica, a sus necesidades dichas y no dichas, pretendiendo abrir un espacio de observación a través de las diferentes propuestas donde los niños puedan tener un espacio de escucha y expresión.

Previo al ingreso a la institución se realizó un estudio teórico sobre la etapa que transitan los niños de dicha edad y que es esperado, tanto desde lo legal como desde la institución, lo cual generó preguntas, que comenzaron a tener respuesta a lo largo de nuestro transitar por la misma.

El primer acercamiento fue a través de una reunión con las compañeras de las prácticas, nuestra docente, la señora de la sala de 4 y la

secretaría del Hogar. En la reunión se comunicó el funcionamiento del hogar y sus objetivos, donde pudimos observar una falta de claridad con respecto a la identidad de la institución, ya que en la descripción del mismo por momentos tomaba diferentes denominaciones, como hogar, jardín o guardería. Desde aquí partimos nuestras observaciones y desde que no hubo un pedido explícito para nuestro transitar en la misma.

Nuestra participación en el hogar fue exclusivamente con los niños de la sala de cuatro (4), por lo cual compartimos cada encuentro únicamente con ellos y nuestras observaciones y participaciones fueron enfocadas exclusivamente a ellos, a su proceso, su producción simbólica, y su demanda. La docente formó parte de algunas intervenciones, pero desde un rol pasivo y momentáneo. Nuestras intervenciones se dieron a través de los recursos del dibujo, el juego, la lectura y escritura con el fin de poder ver la producción simbólica de los niños de la sala y a través de la misma poder ver su acercamiento a la alfabetización.

Nuestros primeros encuentros tuvieron como objetivo poder conocer a los niños, sus relaciones interpersonales a través de su producción simbólica con el recurso del dibujo, y la narración dada a partir de los dibujos. En dichos encuentros pudimos tener un acercamiento a la relación existente entre los niños y su docente, su relación con la letra escrita, y la elección de diferentes materiales, trazos y formas, lo cual nos acercó a dicho objetivo dándonos un primer acercamiento a la demanda exclusiva de los niños de la sala.

Tomando los aportes de la psicología genética realizamos actividades con

el objetivo de poder conocer la etapa evolutiva que está transitando el grupo-clase, donde pudimos evidenciar su transitar por la etapa preoperacional, pudiendo identificar formas y colores, clasificándolas específicamente por su color y armando imágenes con las diferentes figuras. Partiendo desde este conocimiento trabajamos con el juego simbólico entendiendo que este tiene un papel fundamental en la etapa que los niños están transitando, formando parte de sus pensamientos y representaciones cognitivas. Donde asimilan su realidad y la incorporan en el juego, para así representarla.

A modo de intervención llevamos diferentes cuentos con el objetivo de observar su relación con la escucha y participación frente a las imágenes del libro, la lectura, y consignas relacionadas al mismo. Pudimos evidenciar la heterogeneidad existente en el grupo, donde su relación frente a la consigna estaba muy diferenciada en cada uno; algunos escuchando atentamente y otros por lo contrario proponiendo otras actividades o directamente comenzando a jugar con otros elementos y/o con sus compañeros. Los niños que demostraron interés por el cuento tuvieron una participación activa frente a la escucha, pudiendo imaginar el final del cuento, la relación del mismo con las diferentes imágenes y un interés por ocupar el lugar de lector, creando sus propias historias con la ayuda de las consignas e imágenes de los personajes o anticipando la historia.

A través de los diferentes encuentros se comenzó a poner en evidencia la demanda de los niños, entendiendo a ésta como la necesidad no dicha desde lo inconsciente, e identificando a través de la lectura de nuestras observaciones, identificamos una repetición en torno a los nombres,

tomando forma de significante desde nuestra lectura psicopedagógica.

Partiendo de este significante y el análisis realizado al grupo pudimos observar nuevamente la heterogeneidad dada, primeramente en el constante cuestionamiento a nuestros nombres (aún luego de varios encuentros), en segundo lugar desde el nombrar al otro y no nombrarse, y en tercer lugar llevándolo al nombre escrito donde algunos niños dejan una huella en sus producciones a modo identificatorio, y otros evitan la escritura de su nombre evidenciando que algo los atraviesa e inhibe frente a dicha consigna. Es a partir de esta demanda que comenzamos a desarrollar el proyecto, haciendo foco en el nombre como significante que da identidad a un sujeto y donde a través de la escritura pueda dejar su huella como sujeto autónomo.

Objetivo

Promover la importancia de la identidad en los niños de temprana edad que otorga el nombrarse y la huella que deja la escritura del nombre, tanto formal como el garabato, acercándonos a modo de prevención a la autonomía que brinda el identificarse como autor de sus producciones.

Metas

- Que cada niño a través de sus producciones se pueda diferenciar de los demás.
- Promover la autonomía, donde el niño se pueda reconocer como autor de sus producciones.

Destinatarios

Grupo de 12 niños, 5 niñas y 7 niños que conforman la sala de cuatro (4) del Hogar San José.

Modalidad de intervención

La intervención se dará a todo el grupo sin excepciones, donde todos tengan la misma actividad, consigna y recursos. Se trabajará desde la promoción y prevención, en cuanto a la mirada psicopedagógica, para que cada uno pueda posicionarse como sujeto autónomo, a través de actividades con una participación activa.

Actividades/plan de trabajo

Actividades / Plan de trabajo						
	Fecha	Duración		Objetivo	Recursos	Destinatarios
		Desde	Hasta			
Actividad 1: Mi cajita, mi vida	18/10/2019	13.30 Hs	14.30 Hs	Que cada niño a través de sus producciones se pueda diferenciar de los demás.	Cajas, cartoncitos con sus nombres, lapices, crayones, fibras, y materiales de decoración.	Niños de la sala de cuatro (4)
Actividad 2: Mi vincha, tu vincha	25/10/2019	13.30 Hs	14.30 Hs	Promover la autonomía, donde el niño se pueda reconocer como autor de sus producciones.	Cartulinas blancas en forma de vinchas, lapices, crayones, fibras y materiales de decoración.	Niños de la sala de cuatro (4)

Actividad 1: En primer instancia se presentaran cartoncitos con los nombres de los niños donde cada uno deberá identificar el suyo y tomarlo. Luego se hará entrega de cajas para coloquen el cartón donde deseen. Luego se hará entrega de papeles de 15x10.5 centímetros, con la propuesta de dibujar de acuerdo a diferentes consignas. Haciendo entrega de los papeles uno por uno y pidiendo que dibujen, a: la familia, su juguete favorito, su nombre, y a ellos mismo. Luego colocaran sus producciones dentro de la caja y la misma quedara en la institución.

Actividad 2: Se hará entrega de cartulinas cortadas previamente en forma de vincha con un alto de 10cm para que cada niño tenga espacio para decorarla, las mismas serán de color blanco. Se entregará junto con estos materiales para que cada uno decore la suya y al finalizar se dará un espacio de juego con las producciones.

<i>Presupuesto por actividades</i>				
	Recursos necesarios	Cantidad requerida	Valor unitario	Sub total
Actividad 1	Cajas pequeñas	14	\$20	\$280
	Caja de colores	2	\$50	\$100
	Caja de crayones	2	\$40	\$80
	Cartulina	1	\$20	\$20
	Impresión	2	\$5	\$10
	Plasticola	2	\$30	\$60
	Bolsa de Gliter y formita	4	\$20	\$80
Actividad 2	Cartulina	2	\$20	\$40
	Caja de colores	2	-	-
	Caja de crayones	2	-	-
	Plasticola	2	-	-
	Bolsa de Gliter y formita	4	-	-
	Caja de fibras	2	\$55	\$110
				Subtotal: \$780

Responsables:

El proyecto se llevará a cabo en el Hogar San José en el marco de las Prácticas de 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía, perteneciente a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, con las estudiantes: Claudia Gonzalez quien tendrá el rol de poner en palabras la propuesta al grupo de niños; y Sara Silva quien llevará a cabo la

compra y preparación previa de los materiales necesarios para cada intervención. Entre ambas haran entrega de los materiales en los respectivos encuentros y la observación activa y participante de cada actividad.

Evaluación:

Con la finalidad de hacer una valoración sobre las prácticas realizadas en el Hogar San José, nos es fundamental comenzar desde el inicio de nuestro acercamiento a la institución, en nuestra primer reunión, que se llevó a cabo en el hogar, allí se nos dio información sobre el funcionamiento del hogar y sus objetivos, de esta pudimos rescatar dos puntos fundamentales, los cuales fueron el puntapié para el desarrollo de este proyecto, en primer lugar la falta de un pedido explícito, y en segundo lugar la falta de claridad hacia la denominación de la institución (hogar, jardín, guardería). Previo a nuestro acercamiento físico a la institución realizamos un relevamiento de información a través de experiencias previas en la institución, teoría y las redes sociales del Hogar San José, aquí tuvimos el mismo interrogante donde no solo se observó desde la denominación sino desde los objetivos planteados donde desde lo legal corresponden a uno u otro de las denominaciones que se mencionan.

Para pensar posibles intervenciones y poder explicitar una demanda, teniendo en cuenta que nuestra participación fue exclusivamente con los niños de la sala de cuatro (4) fue necesario un diagnóstico. El cual se desarrolló a lo largo de varias observaciones y análisis, proponiendo diferentes intervenciones para observar la producción simbólica de los niños y a través de esto poder detectar la demanda. Desde los niños es que

identificamos la demanda, la necesidad de poder identificarse a través del nombre, nombrandose y nombrar a los otros. Esta se evidencio y tomó forma primeramente desde la institución y luego desde la particularidad de los niños que asisten a la misma sobre la identidad, entendiendo a esta no solo como una demanda de subsistencia sino también de existencia, viéndolo desde un punto de vista psicopedagógico nos habla del conocimiento, seguridad y sobrevivencia con los otros dentro de una institución de manera individual.

Es desde esta demanda que desde la mirada psicopedagógica nos planteamos como objetivo promover la importancia de la identidad en los niños de temprana edad que otorga el nombrarse y la huella que deja la escritura del nombre, tanto formal como el garabato, acercándonos a modo de prevención a la autonomía que brinda el identificarse como autor de sus producciones.

Desde esta mirada es que se plantearon las actividades, una por cada encuentro en las cuales se pudo cumplir con el cronograma preestablecido. Durante la realización de las actividades, consideramos pertinente mencionar que todos los niños desde su lugar se vieron implicados en la disposición y participación.

Desde los objetivos planteados para cada actividad se pudieron observar una diferenciación de cada niño con respecto a sus producciones simbólicas dejando una huella clara en cada actividad, haciendo propia cada una de sus producciones y promoviendo un posicionamiento de sujeto autor en cada uno de ellos.

Referencias bibliográficas:

- Bleichmar, S. (2001). Pensamiento-Conocimiento-Inteligencia: una perspectiva psicoanalítica. En Castorina, J. A: Desarrollos y problemas en Psicología Genética. Buenos Aires: Eudeba
- Civarolo, Amblard de Elia, Cartechini, “Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia”, Villa María, Colección cuadernos de investigación.
- Fernandez, A. (2000) “Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento”. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Ferreyro, E. (1997). “Alfabetización: Teoría y práctica” siglo xxi editores s.a. Buenos aires, Argentina.
- Ferreiro, E. (2013) “El ingreso a la escritura y las culturas de lo escrito” Ed. Siglo xxi editores, Buenos Aires, Argentina.
- Nirenberg, O. (2013) “Formulación y evaluaciones de intervenciones sociales: Políticas – Planes – Programas – Proyectos” 1ª ed. – Ciudad autónoma de Buenos Aires ; centro de publicaciones Educativas y material didáctico. Ed. Noveduc. Buenos Aires, Argentina
- Piaget, J (1973) “Estudios de la psicología genética” Cap. 2 “Inconsciente afectivo e inconsciente cognositivo”. Traducción de Antonio M. Batro, Ed. Emecé Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Schelmenson, S (2001) “El aprendizaje: un encuentro de sentidos”, Ed. Kapeluz; Buenos Aires, Argentina.

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

PRÁCTICA V: PROYECTOS DE ABORDAJE PSICOPEDAGÓGICOS EN DIFERENTES ÁMBITOS

favorece **ARTE**

Alumnas: GUDIÑO, Romina
NIEVAS, Yanina

Turno: Noche

Comisión: 6 - Turno

Noche Profesora:

MOLINA, Daniela

Córdoba, 8 de octubre de 2019

Fundamentación

El proyecto “favoreceARTE” surge teniendo en cuenta los indicadores y variables resultantes de un diagnóstico grupal, caracterizado por las intervenciones propuestas que posibilitan abordar el objeto de análisis; en dichas intervenciones se utilizaron diversos recursos psicopedagógicos como: juego, dibujo, escritura, narración.

Se pudo identificar que en el Hogar San José los niños que asisten a la salita de 4 años se encuentran en lo que Piaget denomina el periodo preoperacional simbólico, se observa que los niños son egocéntricos, solo toman su punto de vista, tienden a centrarse en solo rasgo llamativo de un objeto y no en los aspectos que podrían equilibrar y compensar los efectos de distorsión. También se observa irreversibilidad en el pensamiento y en el juego simbólico destacamos un juego paralelo, es decir que en su mayoría su desarrollo se lleva a cabo de manera individual, sin interacción con el otro. Sin embargo en un grupo reducido de los niños, observamos que durante el desarrollo del juego, existe un nivel más participativo en relación con un otro.

En relación a los niveles de escritura, tomando los aportes de FERREIRO (1979), se establece que a nivel general están en un nivel presilábico: en muy pocos casos se observan garabatos, diferencian las letras y números respecto del dibujo, en la mayoría de los casos no hay una correspondencia entre grafema y fonema. La gran parte del grupo puede realizar una copia de su nombre, teniendo en cuenta la información con la que cuentan en la sala (carteles con sus nombres), esto remite a lo que la autora menciona como memorístico. Al reconocer las letras de su nombre, muchos dan cuenta que hay otras palabras que tienen el mismo fonema. En contados casos hay formulan hipótesis de cantidad así como hipótesis de variedad.

Tal como se plantea desde el eje de la Práctica V a cargo de la Lic. Molina, el proyecto es sobre alfabetización, no como función de alfabetizar, pero sí en cuanto a garantizar algunos procesos que van a ser precursores de la alfabetización, desde la promoción y la prevención.

Para la concreción del proyecto de intervención, es fundamental explicitar la perspectiva teórica en la cual se sustenta, para ello es importante entender algunos conceptos como lo es la producción simbólica, considerándola una actividad representativa en la que cada sujeto construye una imagen del mundo, de sí mismo y de los objetos que lo rodean. Los adultos son quienes ofrecen este legado simbólico y dependerá de cómo hayan transitado

los procesos primario y secundario, para luego poder apropiarse de ese legado pero de una forma singular, subjetiva.

En cuanto al proceso de alfabetización del niño, sucede antes del ingreso a una institución escolar, dado que forma parte de un entorno donde circula la palabra, escrita y oral. Es en este primer espacio exogámico donde se presentan al niño, contenidos y ofertas diferentes a las propuestas en su círculo primario, como una oportunidad de complejizar y resignificar lo que ya conoce. Por otra parte, se la considera como herramienta social para la comunicación humana, depende por un lado, de cómo se han dado los procesos de constitución psíquica y por otro, de la oferta simbólica que se le brindan al niño en las instituciones escolares a fin de que pueda apropiarse de dicha herramienta, pudiendo elaborar nuevas significaciones.

Como mencionan Ferreiro y Teberosky (1979), los niños forman parte de una sociedad alfabetizada y aprenden cuestiones sobre el lenguaje, no como resultado de la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante varios años.

Teniendo en cuenta que este espacio al que se asiste, funciona como “guardería/jardín”, donde se circunscriben procesos que tienen que ver con lo pedagógico, es fundamental comprender el papel que cumplen los procesos precursores a la alfabetización formal y la importancia del arte como un aspecto central en la vida de las personas, al considerar que a partir de la misma se promueve la imaginación, la creatividad y desarrollo armónico, siendo esto sumamente importante a la hora de pensar en el aprendizaje. El adulto que desempeña la función de educador en el jardín maternal, continúa con el proceso que se inicia en el hogar y que inserta al niño en el mundo de la alfabetización convencional.

La intención está puesta en reconocer que el aprendizaje es un proceso continuo que ocurre durante todo el desarrollo y que compromete al sujeto en todos sus aspectos; desde lo cognitivo, lo subjetivo y lo social. Estos aspectos conforman a sujetos singulares, con características irrepetibles, es por ello que cada uno presenta diferentes modalidades de aprendizaje e interacción con los objetos de la cultura, como menciona Vallori “porque de lo que se trata es de aumentar y potencializar el universo simbólico de los alumnos, que vean enriquecidos sus aprendizajes” (p. 15, 2010)

Los estudios socioculturales sobre la alfabetización proponen conceptualizarla no desde la perspectiva de habilidades o capacidades de los individuos, sino desde el punto de vista de las prácticas culturales en las cuales se comprometen las personas

cuando son alfabetizadas; congruentes con estas perspectivas, se entiende que la alfabetización abarca mucho más que llegar a dominar las letras, los sonidos y las formas gramaticales, la alfabetización implica la entrada a una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en prácticas sociales (Kalman, 1996)

En 1996 abrió sus puertas una nueva ONG, entendida esta como una entidad de iniciativa social y con fines humanitarios independientes al gobierno y que no tienen afán lucrativo; bajo el nombre de Hogar San José en un primer momento se encontraba en el barrio de Nueva Córdoba y tiempo después gracias a la colaboración de Bonzon-Minetti hoy tienen nueva casa que se ubica en B° Alberdi en calle Santa Rosa N° 1803. El objetivo principal y requisito para formar parte de la institución, es que asistan niños entre 3 y 4 años cuyos padres/tutores no puedan cuidarlos debido a sus obligaciones para/con el trabajo.

El Hogar cuenta con dos salas divididas para niños que tienen 3 y otra sala para niños de 4 años, además con una sala de juegos, un patio, dos baños y una cocina. Abren sus puertas a las 8 hs. y los esperan las docentes encargadas de cada sala y se retiran a las 15 hs. Los niños que asisten son de comunidades de países limítrofes de nuestro país, como Bolivia, Paraguay, Perú, etc.

A partir de la reflexión sobre la alfabetización, ésta se podría pensar desde otro lugar que tenga que ver con el ARTE ya que en la institución se observa un gran interés por este tipo de actividades por lo tanto utilizar este recurso, se considera que va a promover el espacio que permita el desarrollo de dicho proceso.

Es por eso que se propone a través del proyecto “favoreceARTE” acercar a los niños a producciones artísticas, pinturas, música, baile, imágenes, videos etc. Es decir se busca promover y producir nuevos conocimientos que sean significativos y enriquecer los modos de construcción y comprensión previo a la lectura y escritura (Eje de Práctica V, 2019)

Problema

Se sitúa a la alfabetización en relación directa y unidireccional con las prácticas de lectura y escritura, siendo estas concebidas como una decodificación del código escrito y como transcripción gráfica respectivamente.

Parecería que en esta representación, estar alfabetizado es solamente decodificar y transcribir el código.

Sin embargo, leer y escribir son prácticas sociales cuyo aprendizaje se da a lo largo de un prolongado proceso de construcción de saberes y estrategias por parte de los sujetos, siendo mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social.

Por otra parte, es importante remarcar aquellos recursos que operan como procesos precursores para el advenimiento de la alfabetización formal como lo son el juego y el dibujo, donde la representación simbólica es, esencialmente, un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito.

Demanda

Se considera que si bien no hay una demanda explícita, en tanto no hay una pregunta por parte de la institución acerca del proceso de la alfabetización, es necesario co-construir un espacio para resignificar, junto con la institución, aquellos recursos que operan como procesos precursores de la alfabetización formal, desde otras experiencias por medio del arte.

Antecedentes

Se realizó una búsqueda sobre la temática a tratar pero no se encontró ningún registro en el Hogar San José, si bien hay un conocimiento de grupos que realizaron sus prácticas en el mismo lugar pero no hay ningún proyecto escrito sobre este tipo de propuestas.

Indagando en proyectos sobre Arte en la República Argentina se encontró una propuesta sobre expresión plástica para educación infantil realizado por la señora Viviana Schlafman de Bahía Blanca, Argentina en el cual se propone *“desarrollar lo máximo posible esta disciplina, no para formar artistas, sí para orientar su labor hacia la sensibilización y alfabetización con respecto a los lenguajes expresivos”*. El propósito del mismo *“es lograr que los niños vivan el arte tratando de descubrir el hacer por placer en todas sus manifestaciones artísticas, teniendo en cuenta que cada persona es única e irrepetible y posibilitando el acercamiento de todo tipo de expresiones partiendo de lo conocido a lo desconocido”*.

Otros de los antecedentes más relevantes es el proyecto “Galería de Artes” que se realizó en el año 2018 en la ciudad de Buenos Aires destinada a niños de 4 años y su propósito es enriquecer la imaginación y la comunicación de los niños, ofrecer situaciones para utilizar

técnicas como dibujo, etc.

Resulta relevante y referencial este tipo de antecedentes para nuestro proyecto que se llevará a cabo en este modelo.

Objetivos General

- Promover otros espacios creativos que permitan enriquecer los procesos de alfabetización en los niños.

Objetivos Específicos

- Fomentar el uso de los recursos psicopedagógicos, como procesos precursores de la alfabetización.
- Favorecer la construcción de experiencias significativas y enriquecedoras por medio del arte.
- Proponer espacios para la creatividad y el despliegue simbólico.

Metas

- 60% en promover espacios que pongan en juego la creatividad y producción a través del arte.
- 40% analizar la significatividad que tienen estas experiencias en tanto que habilitan los procesos de alfabetización.

Destinatarios

Destinado a niños y niñas de sala de 4 años, que asisten al Hogar San José, ubicado en calle Santa Rosa N° 1803 B° Alberdi de la Ciudad de Córdoba.

Modalidad de intervención

Está destinado a todos los actores por igual, donde utilizarán todos los mismos recursos y la propuesta se considera que es de promoción y prevención.

Actividades/Plan de trabajo

Actividades / Plan de Trabajo					
	Fecha y duración		Objetivo	Recursos	Destinatario
	Desde	Hasta			
Actividades 1: ¡Manos a la obra! A modelar	13:30 Hs	14:30Hs	Poner en juego la creatividad y producción a través del arte.	Pinturas, acuarelas, diarios, porcelana fría, pinceles y materiales para decorar	Niños de la sala de 4 años.
Actividad 2: ¡Nosotros somos los pintores!	13:30 Hs	14:30Hs	Analizar la significatividad que tienen estas experiencias en tanto que habilitan los procesos de alfabetización	Retratos de fibrofacil para cada niño, pinturas, pinceles, cintas.	Niños de la sala de 4 años

Actividad N° 1 ¡Manos a la obra! A modelar

- Observaremos diferentes esculturas realizadas por Milo Lockett y Mercedes Peláez, en el caso de esta artista, se acompañará de pequeños relatos de los distintos personajes presentados en la muestra de arte “Elige un número del 1 al 100”.
- En una segunda instancia de la actividad, les ofreceremos masa o porcelana fría para que puedan realizar sus propias producciones, luego dejaremos secar y se procederá a pintar la escultura.
- En caso de contar con el tiempo necesario, se les propondrá presentar brevemente la escultura que han realizado.

Actividad N°2: Nosotros somos los pintores

- Se presentará una breve biografía del artista argentino Milo Lockett a través de la muestra de sus pinturas e imágenes para poder observarlas y dialogar acerca de lo

que se ve en las mismas e identificar sus personajes más característicos como sirenas, animales acuáticos peces, cocodrilos y elefantes.

Dichas imágenes quedarán expuestas en las paredes de la sala.

- En una segunda instancia de la actividad, se propone el uso de distintos materiales de dibujo como pinceles, témperas, plasticola de colores y un rectángulo de fibrofácil para cada niño, para la realización de sus propias producciones artísticas.
- Una vez finalizadas, se expondrán en el pasillo de ingreso del Jardín para compartirlas con todos los miembros del jardín, pegándolas en la pared con cinta doble faz.

Cronograma:

Serán dos encuentros pautados para los días lunes 14 y lunes 21 de octubre de 2019.

Bibliografía

- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI
- KALMAN, J. (1996) Tres ensayos sobre la lengua escrita desde una perspectiva social. Documento DIE núm. 51. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- PIAGET, J. (1991). Seis estudios de psicología. Barcelona: Labor S.A.
- TEBEROSKY A. y TOLCHINSKY, L. (1995) Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana.
- VIGOTSKY, L. (1978). La prehistoria del lenguaje. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Universidad Provincial de Córdoba

Facultad de Educación y Salud

Lic. en Psicopedagogía

Asignatura: Práctica V

Eje: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos

Profesora: Molina, Daniela

Tema: Proyecto de intervención en contextos educativos

“Donde hay niños, se escuchan sonrisas”

“La implicancia de la producción simbólica en el proceso de alfabetización de un grupo de niños de 4 años de un jardín maternal de la Ciudad de Córdoba”

INTEGRANTES: Imberti-Narvaez

Córdoba, de 2019

Proyecto de intervención:

“Donde hay niños, se escuchan sonrisas”

“La implicancia de la producción simbólica en el proceso de alfabetización de un grupo de niños de 4 años de un jardín maternal de la Ciudad de Córdoba”

Fundamentación:

La cátedra de Práctica V propone la opción de una práctica profesionalizante específica en el ámbito educativo y convoca a construir el rol del psicopedagogo en un proyecto de intervención que permita comprender el objeto estudio de la psicopedagogía y que constituya un desafío en los contextos actuales.

Se define al sujeto en situación de aprendizaje a partir de las dimensiones que lo configuran, lo subjetivo, lo cognoscente, lo social y la corporeidad, sujeto atravesado por el deseo y la inteligencia que se hace acto en un cuerpo, que se configura en el encuentro con otros, su cultura, su contexto comunitario, considerándolo como un sujeto que construye conocimiento y al que se pretende conocer

El eje de esta práctica de la formación profesional en la Licenciatura en Psicopedagogía tiende a la promoción del derecho a aprender de los sujetos en sus diferentes espacios, problematizando la alfabetización temprana. Esta actividad se realiza en el marco de un trabajo interdisciplinario y de co-construcción de equipo, respetando la trama socio histórica y cultural de los niños en cuestión.

Las intervenciones psicopedagógicas en el ámbito educativo se aplican con el afán de posibilitar el advenimiento del conocimiento, desarrollando una conciencia crítica de los contenidos adquiridos durante toda la trayectoria de formación y posibilitando la reflexión situada frente al contexto.

Los aportes de Larrosa (2009)¹ permiten pensar a la educación a partir de la experiencia, por sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se dirá entonces que la experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2009:91), y supone un acontecimiento, el pasar de algo que no es el sujeto mismo, que no depende de él, pero que sí sucede en él, entendiendo que siendo él el lugar de la experiencia le afecta y por lo tanto siempre será subjetiva, propia y singular para cada cual. La experiencia es algo que forma y que transforma al sujeto, es un paso o pasaje, un recorrido o una aventura y por lo tanto, contiene incertidumbre, supone un riesgo o un peligro. Se padece y “deja una huella, una marca” (pág.91). Esto ayuda a formar y transformar el pensamiento, a pensar en primera persona,

con las ideas propias. “La experiencia se abre a lo real como singular. Es decir, como acontecimiento. El acontecimiento es, precisamente, lo singular.” (Larrosa, 2009:103)

Para que esto suceda se propone la construcción de proyectos como estrategias planificadas para intervenir, reflexionando permanentemente de la propia práctica, configurándola como experiencia en la formación profesional, desplegando acciones creativas, cuyo desafío es pensar la primera infancia y la educación a partir de acciones de prevención, promoción e intervención, constituyendo un verdadero reto para la práctica.

De este modo, la tarea del psicopedagogo en las instituciones educativas tienden al acercamiento de éste a la institución, al conocimiento de los actores, de su contexto, de sus representaciones en relación a la problemática, interviniendo a través de estrategias que tengan como base, recuperar los saberes ya construidos por los sujetos.

En este sentido, se puede pensar que los procesos simbólicos ocupan un lugar clave en la alfabetización de un niño, además de la complejidad de su contexto, las relaciones vinculares primarias, la cultura propia en propuestas educativas no formales, centrada en el sujeto de cuatro años.

La alfabetización es una construcción que involucra procesos de lectura y escritura y ambas formas de producción simbólica se refieren a modalidades de representación que los sujetos construyen de una manera singular en sus trayectorias por los espacios educativos formales y no formales y las posibles problemáticas que surjan durante el proceso. Aquí radica la relevancia de la intervención Psicopedagógica como prevención y promoción de los procesos simbólicos que permite repensar acciones tendientes al enriquecimiento de los modos de construcción y comprensión de la lectura y la escritura.

Introducción

El presente trabajo se llevó a cabo dentro del marco de la Práctica V de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, que propone como Eje: Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos, con el objetivo de fortalecer la formación de grado, dotar al futuro profesional de competencias teórico-prácticas, espíritu crítico y compromiso con la comunidad y promover el aprendizaje del rol profesional bajo condiciones de supervisión.

Esta práctica contó con diferentes momentos que se fueron delineando a medida que el trabajo avanzó en su proceso. Uno de esos momentos fue el de contextualización, a partir del cual se planteó la propuesta de abordar como temática el siguiente eje:

“La implicancia de la producción simbólica en el proceso de alfabetización de un grupo de niños de 4 años de un jardín maternal de la Ciudad de Córdoba”

Esto surgió como resultado de diferentes observaciones, entrevistas, charlas informales, que permitieron la construcción de un proyecto de intervención en el contexto educativo.

Contexto de la práctica

La Práctica permitió acceder al ámbito educativo en el marco de un convenio entre una Institución “Hogar San José” y la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Se apuntó a favorecer la construcción del rol profesional para las practicantes y consistió en un proyecto de intervención para la institución que favorezca la prevención y permita la promoción de los procesos simbólicos, repensando acciones tendientes al enriquecimiento de los modos de construcción y comprensión de la lectura y la escritura. También se apuntó a promover el derecho a aprender de los sujetos en sus diferentes espacios, en el marco de un trabajo interdisciplinario y de co-construcción de equipo, respetando la trama socio histórica y cultural de los mismos.

El equipo de practicantes estuvo formado por estudiantes avanzadas de la Licenciatura de Psicopedagogía de la U.P.C., supervisadas por una profesora que acompañó este proceso y que desempeñó su tarea en relación a la práctica V. La práctica se llevó a cabo en una Organización no gubernamental, institución sin ánimo de lucro que no depende del gobierno provincial y realiza actividades de interés social, en el contexto de un jardín maternal, pero que se rige por normas del gobierno municipal.

En cuanto a la actividad semanal en el ámbito del Hogar, se asistió dos horas por la tarde al Jardín y una supervisión semanal en la Facultad de dos horas. En esta primera etapa de las prácticas de intervención, se han llevado a cabo las siguientes tareas:

- *Relevamiento de datos e información institucional significativa.
- *Observaciones participantes y entrevistas, en distintos espacios y con distintos actores institucionales.
- *Registro en cuaderno de campo.
- * Trabajo de co-construcción del objeto de intervención.

Problema

Este proyecto abordó la problemática de un jardín maternal desde una mirada

psicopedagógica, cuyo escenario real fue el jardín maternal Hogar San José, situado la Ciudad de Córdoba Capital, provincia de Córdoba.

Desde su función preventiva, la mirada de la psicopedagogía, a la vez que brinda asesoramiento y orientación, ofrece un espacio para la reflexión y la prevención. Reflexión, porque permite interpelar la institución para cuestionarnos, preguntarnos y animarnos a realizar cambios. Prevención, porque a través de las actividades de intervención de cada grupo, se pueden trabajar cuestiones vinculadas al desarrollo y al aprendizaje antes de que constituyan un problema en sí.

La intervención en el hogar fue exclusivamente con los niños de la sala de cuatro años, en donde los encuentros, las observaciones y las acciones se realizaron solo con ellos, enfocados en el proceso de producción simbólica relacionados a la alfabetización temprana.

En tal sentido, se obtuvieron datos que permitieron realizar un diagnóstico presuntivo para la identificación de alguna probable situación problemática en relación a los niños que forman parte de esta institución.

A raíz de esto, se observó que los niños son productores y protagonistas en la autoría y autonomía de pensamiento, pero, se pudo inferir que la posible problemática no estaría relacionada directamente con dichos procesos de los niños, sino que se entendería como la falta de posibilidad del paso de ser objetos del deseo del otro, a reconocerse y entenderse ellos mismos, como sujetos deseantes.

En un primer momento de las intervenciones, hubo un pedido explícito de parte de la docente que solicitó apoyo para la planificación y creación de estrategias para la enseñanza de los contenidos curriculares.

Luego, se construyó la demanda con la docente, acordando los futuros encuentros, los cuales consistieron en propuestas integradoras promotoras de autonomía y autoría de pensamiento en los niños de sala de cuatro años, posibles de ser abordadas a través de ofertas lúdicas que permitan el fortalecimiento del vínculo con los objetos de conocimiento mediante su interpretación y re-creación por medio de la lectura y escritura.

Finalmente, el proyecto consistió en realizar acciones para conocer cuáles son los modos de facilitación de producción simbólica en el proceso de alfabetización mediante múltiples y variadas situaciones, presentando una modalidad de trabajo flexible y creativa.

Se puede decir entonces, que uno de los objetivos de la función de la intervención psicopedagógica en el jardín fue prevenir la aparición de problemas de aprendizaje, pero fundamentalmente, como futuras psicopedagogas se intentó posibilitar y fomentar

aprendizajes significativos conjuntamente con el fortalecimiento de los vínculos entre los niños y la institución.

Lo antes expresado es factible gracias al contacto con variados objetos de conocimiento que promueve el desarrollo de procesos simbólicos, la capacidad de representación y la esquematización representativa de conceptos, como producto de una interiorización progresiva de las acciones, del pensamiento, del lenguaje y del juego simbólico, típicas de la etapa del desarrollo preoperacional en la que se encuentran estos niños.

En consecuencia, el trabajo con la docente fue transformándose en un intervenir con ella para generar espacios de producción simbólica desde la lectura, la escritura, el juego y el dibujo.

En resumen, en un primer momento de contextualización y delimitación del objeto se generaron los primeros lazos con la institución, los que paulatinamente permitieron una primera aproximación a la realidad del Jardín maternal. Los primeros encuentros se iniciaron a comienzos de junio, se llevaron a cabo las siguientes acciones: presentación y reconocimiento de la institución, establecimiento del encuadre, recolección de datos, establecimiento de hipótesis diagnósticas del contexto, recepción del pedido de la institución y co-construcción de la demanda. Asimismo se planteó la propuesta de abordar como temática el siguiente eje:

“La implicancia de la producción simbólica en el proceso de alfabetización de un grupo de niños de 4 años de un jardín maternal de la Ciudad de Córdoba”

Magnitud y relevancia del problema

En la presente problemática detectada, se consideró la falta de posibilidad de los niños de la sala de cuatro años, del paso de ser objetos del deseo del otro, a reconocerse y entenderse ellos mismos, como sujetos deseantes, estrechamente vinculado a la autonomía y autoría de pensamiento.

Localización

El presente proyecto de intervención se llevó a cabo en el Jardín Maternal San José, sito en Calle Santa Rosa 1903, Barrio Alberdi, Córdoba Capital.

Contexto

La Práctica permitió acceder al ámbito educativo en una Institución: el “Hogar San José”, que fue fundado en la ciudad de Córdoba en el año 1994 aproximadamente, para dar respuesta a las actividades de ayuda a padres que trabajan.

En este caso se trata del ámbito educativo en un Jardín maternal que depende de la municipalidad y dentro del marco del convenio con la Facultad Educación y Salud de la carrera Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba. Es un espacio público que advierte lo complejo de las demandas sociales, que interviene con sujetos, grupos y comunidades, en consonancia con una comunidad abierta e inclusiva, que se compromete con los niños y sus familias.

Se trabajó con el relevamiento de datos e información institucional significativa, observaciones participantes y no participantes, entrevistas en distintos espacios y con distintos actores institucionales, registro en cuaderno de campo y trabajo de co- construcción del proyecto y del objeto de intervención.

Mapeo de actores

Niños de sala de 4 años, docente de sala de cuatro años a cargo del grupo: Lorena

Antecedentes

Se registran antecedentes que se vinculan con la problemática planteada en otros proyectos de intervención de prácticas de años anteriores que fueron abordadas por practicantes de la Facultad de Educación y Salud y según dichos de la docente, hace muchos años que “las chicas del Cabred vienen a ayudarnos”. La explicitación de la historia en relación al problema radica especialmente en aquellas estrategias e intervenciones que se pusieron en marcha, identificando a partir de los actores el porqué de logros y dificultades, para justificar la propuesta actual.

Objetivos y metas

Objetivos

El propósito principal se orientó a promover y desplegar acciones de intervención respecto a la promoción y prevención en forma temprana, de las problemáticas que pudieran

surgir en los niños 4 años, teniendo en cuenta que se trata de una etapa donde las experiencias de aprendizaje se imprimen en un sujeto en pleno crecimiento y lo constituyen al mismo en un amplio sentido.

Desde esta perspectiva, el abordaje psicopedagógico se centró en las principales áreas del jardín maternal, tales como la adaptación, socialización e incorporación de hábitos y pautas necesarias para la convivencia social fuera del hogar; el proceso de adquisición del lenguaje como herramienta esencial de la comunicación, el desarrollo del juego como eje de las experiencias cotidianas y de las relaciones sociales; y el proceso de adquisición de los aprendizajes iniciales y preparatorios en alfabetización para la escolaridad primaria.

El proyecto está basado en pensar una psicopedagogía que aborde la primera infancia, con propuestas de atención temprana desde la salud y la educación, que propicie un espacio para el debate en torno a las problemáticas en alfabetización, que promueva una actitud crítica en función del abordaje de diversas perspectivas teóricas y que construya un posicionamiento psicopedagógico de las practicantes.

Generales:

- Intervenir a través de diferentes recursos psicopedagógicos para conocer los procesos simbólicos de niños de 4 años en el ámbito de un jardín maternal, respetando la trama socio histórica y cultural de los mismos.
- Convocar a generar y resignificar espacios que permitan a los niños pensarse como sujetos deseantes en el proceso de alfabetización.

Específicos:

- Promover a través del dibujo los procesos simbólicos, especialmente de autonomía y autoría de pensamiento para prevenir posibles problemáticas en el aprendizaje,
- Realizar intervenciones psicopedagógicas mediante la lectura y la escritura que contribuyan a la producción de autonomía y autoría de pensamiento, para la construcción del conocimiento en infantes de 4 años,
- Promover el derecho a aprender de los sujetos, por medio de propuestas lúdico-creativas.

Metas:

El proyecto se destinó en un cincuenta por ciento a conocer y promover procesos simbólicos, especialmente de autonomía y autoría de pensamiento, que se ponen en juego al momento de tener los primeros contactos con la alfabetización en un jardín maternal y con infantes de cuatro años, así como también un cincuenta por ciento en la prevención de problemáticas en alfabetización y en los procesos simbólicos que intervienen en ella, repensando acciones tendientes al enriquecimiento de los modos de construcción y comprensión de la lectura y la escritura, y del derecho a aprender de los sujetos en sus diferentes espacios en el marco de un trabajo interdisciplinario y de co- construcción de equipo, respetando la trama socio histórica y cultural de los mismos.

Malajovich (2006) señala: “ Como ya se señaló, desde su origen el nivel inicial se debate entre lo asistencial y lo educativo. Una impronta asistencial cuando se trata de atender a los niños pertenecientes a los sectores sociales más postergados y un mandato educativo para los sectores sociales más favorecidos”. (pág. 115).

Es por este motivo que surgió la necesidad de realizar una intervención con un proyecto que posibilite a todos los niños de sala de cuatro años, en el término de un mes, a espacios de encuentro para promover la autonomía y la autoría de pensamiento que estructuran los procesos simbólicos y que se relacionan con la alfabetización y así poder organizar propuestas superadoras de los niños de la sala de cuatro años, que en un futuro tiendan a garantizar la apropiación de la lectura y la escritura. (en la escolarización formal)

“La autoría del pensamiento supone diferenciación, agresividad saludable, “revuelta íntima”, y a partir de ello posibilidad de reencuentro con el otro. Acceso al nosotros.” (Fernández, 2000)

Destinatarios

Integrantes del Jardín Maternal Hogar San José, especialmente 13 niños de sala de 4 años del jardín maternal, destinatarios de la propuesta para poder promover la implicancia de la producción simbólica en el proceso de alfabetización.

Modalidad de intervención

En base a la problemática detectada, se dispuso realizar una propuesta de intervención de promoción de las posibilidades de autonomía, autoría de pensamiento y de los procesos simbólicos de los sujetos, aprendientes y enseñantes y desde la prevención,

para el despliegue de dispositivos orientados a optimizar las posibilidades de los niños, atendiendo a la complejidad como sujetos de derecho.

Actividades a realizar

Primer encuentro: 22 de octubre de 2019

Lugar: Sala de cuatro años Duración: 90

minutos

Recurso: lectura, dibujo y escritura

Objetivo: Promover acciones que permitan que el niño asuma una posición activa frente al aprendizaje en relación a su posición ante el representante de la ley, por medio del dibujo libre y la escritura del nombre propio.

Actividades: Construcción de un mural para el jardín realizando un dibujo libre y escritura del nombre propio con tizas mojadas

Antes de la actividad se leerá un cuento a elección de los niños de la caja de libros de las practicantes, a modo de disparador. Preparar las distintas tizas y disponerlas en las mesas junto al papel afiche en donde se va a dibujar. Colocar agua en un recipiente (vaso) con un poco de azúcar y meter las tizas. El azúcar aumentará el brillo de los colores. Sacar las tizas del agua y colocarlas sobre un papel o plástico para que no ensucien Una vez preparadas las tizas, ya podremos comenzar con los dibujos. Este es el momento para que los niños puedan pintar o solo dibujar con las tizas mojadas, pudiendo emplear otras técnicas como el esfumado de colores. Usar tizas mojadas permite percibir otras texturas del dibujo, junto al tono de los colores (más fuertes y vivos), permitiendo también que los niños se sorprendan, que sean autores de su propio arte y se diviertan colocando su nombre al dibujo como puedan.

Se trabajará con el papel pegado en la pared a modo de mural en la sala de juegos para que los niños dibujen o realicen sus producciones. Una vez finalizada la obra lúdico- creativa se expondrá en el pasillo de entrada de la Institución.

Segundo Encuentro: 29 de octubre de 2019

Lugar: Sala de cuatro años Duración:

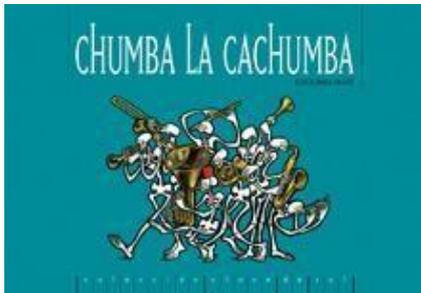
90 minutos

Recurso: lectura (a través de imágenes), juego libre y merienda compartida

Objetivo: Promover la autonomía y autoría de pensamiento de manera conjunta entre el grupo de niños, en el proceso de adquisición de la lectura, como trazos que van delineando el proceso de constitución subjetiva y de construcción del conocimiento

Favorecer el encuentro y reencuentro con el otro en el acto de jugar y desde allí invitar a la reflexión sobre la autonomía y la autoría de pensamiento. Despedida

Actividad: lectura del cuento (y canción) Chumba la cachumba



Cuando el reloj marca la una, los esqueletos salen de la tumba. Chumba la cachumba la cachum-ba- bá.

Cuando el reloj marca las dos, los esqueletos cantan a una voz. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las tres, los esqueletos mueven los pies. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las cuatro, los esqueletos juegan al teatro. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las cinco, los esqueletos pegan un brinco. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las seis, los esqueletos nombran al rey. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las siete, los esqueletos lanzan un cohete. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las ocho, los esqueletos comen bizcocho. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las nueve, los esqueletos ven cómo llueve. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las diez, los esqueletos corren una res. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las once, los esqueletos tocan los bronce. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca las doce, los esqueletos se ponen en pose. Chumba la cachumba la cachum-ba-bá.

Cuando el reloj marca la una, los esqueletos se van a la luna...

Luego de escuchar y cantar la canción realizar juegos con lo sugerido y propuesto por los niños

Se le presentará a los niños el cuento de Carlos Cotte elegido para esta ocasión, donde se observan esqueletos y rimas, coincidente con la canción del mismo título.

Podemos preguntar a los niños de qué se trata el cuento, quién aparecen, qué hacen, etc. La canción también trata el tema de la muerte, el tema de la hora en los relojes, que tiene que ver con la noción de tiempo. Se les realizarán preguntas como: Les gustan las canciones de miedo? quién les canta canciones? cuándo les cantan canciones? Ustedes a qué le tienen miedo? Ustedes le tienen miedo a los esqueletos o a los muertos? Se escucharán las narraciones de los niños registrando sus respuestas.

Se armará una ronda y se cantará una “Canción para hacer la Ronda”

Dame una mano, dame la otra,
vamos a hacer una ronda redonda. (bis)

Una ronda grandota,
una ronda rondita, una
ronda muy alta, una
ronda bajita.

Una ronda saltando,
una ronda en un pie,
una ronda sentada
Porque ya me cansé

Organización de juegos y merienda compartida en el patio y cierre de las prácticas.

Despedida de los niños y de la docente.

Plan de trabajo y actividad

Encuentro	Fecha	Actividad	Objetivo
1	22/10	Lectura, dibujo y escritura	Promover acciones que permitan que el niño asuma una posición activa frente al aprendizaje en relación a su posición ante el representante de la ley, por medio del dibujo libre y la escritura del nombre propio.
2	29/10	Lectura (a través de imágenes), juego libre y merienda compartida	<p>Promover la autonomía y autoría de pensamiento de manera conjunta entre el grupo de niños, en el proceso de adquisición de la lectura, como trazos que van delineando el proceso de constitución subjetiva y de construcción del conocimiento</p> <p>Favorecer el encuentro y reencuentro con el otro en el acto de jugar y desde allí invitar a la reflexión sobre la autonomía y la autoría de pensamiento.</p> <p>Despedida del grupo de niños y de la docente</p>

3	A desig nar	Reunión de Devolución y cierre	<p>Reconstruir el proceso experimentado para arribar a conclusiones conjuntas.</p> <p>Propiciar un espacio de reflexión sobre el proceso de la experiencia realizada con los niños de cuatro años.</p> <p>Realizar una devolución del proceso a autoridades y docentes.</p> <p>Exponer a los actores institucionales las actividades realizadas por las practicantes, durante el proceso de la experiencia vivida en la institución</p> <p>Realizar reflexiones finales, co-construidas con los actores institucionales.</p> <p>Arribar a conclusiones sobre el proceso de la experiencia en la institución educativa</p> <p>Explicitar sugerencias de las practicantes hacia la institución.</p>
---	-------------------	--------------------------------------	---

Recursos:

Humanos: Practicantes de la Licenciatura de Psicopedagogía y docente

Materiales: Insumos que requieran las practicantes. Presupuesto para la compra de materiales aportados por las practicantes.

Físicos: Se utilizarán para las intervenciones la sala de cuatro años, la sala de juegos y el patio

Cronograma de ejecución

Se prevé un tiempo de duración de tres encuentros cada 15 días, en el mes de octubre.

Flujo Financiero

El desembolso de dinero se realizará según el proyecto son aportados por las practicantes.

Modalidad Organizativa y actores responsables

Facultad de Educación y Salud:

Practicantes: organización de encuentros, la temática y dinámica a tratar para el cumplimiento de los objetivos planteados.

Jardín Maternal San José:

Docente de la Sala de cuatro años: Lorena; acompañamiento voluntario y espontáneo en las actividades propuestas.

Sistematización/ evaluación

La evaluación del proyecto se realizará de modo continuo a lo largo del proceso del periodo de ejecución, intentando reflexionar sobre los avances y resultados obtenidos en cada encuentro, abordando tanto una evaluación interna del mismo, como una autoevaluación por parte de cada practicante. La evaluación externa estará abordada desde la profesora de Práctica V.

Sustentabilidad, institucionalización

La continuidad del proyecto se garantiza ya que el mismo se encuentra enmarcado en la Práctica V, en la que se viene trabajando desde la gestión de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y con la que se tiene un gran compromiso con la educación, como derecho que posibilita a los sujetos alcanzar otros derechos que mejoran la calidad de vida. El seguimiento y cumplimiento de los objetivos y metas conforman en sí una estrategia de sustentabilidad educativa. El sostenimiento de los recursos, la disponibilidad del presupuesto y el compromiso institucional conforman en sí la estrategia de sustentabilidad institucional

Viabilidad, riesgos

Uno de los riesgos previsible puede llegar a ser la falta de participación de los niños en las actividades o la escasa asistencia de los mismos los días de implementación del proyecto según los encuentros establecidos, para ello se prevé un aviso de manera verbal por parte de la docente de no faltar los martes del mes octubre para la posible participación del mismo. Otro riesgo que puede pensarse es la ocurrencia de algún imprevisto o motivo personal de algunas de las practicantes, pero se puede solucionar con la participación de al menos una de ellas.

Bibliografía

Fernández, A. (2000): Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Larrosa, J. (2009). Sobre la experiencia y la alteridad en educación. Sobre la experiencia. Bs. As, Argentina. Editorial Homo Sapiens.

Malajovich, A. coord. (2006) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana. Siglo XXI. Buenos Aires.

Nirenberg, O. (2013). Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas, Planes, Programas, Proyectos. Buenos Aires: Noveduc.

Informe de devolución de la experiencia a la institución

En el marco del convenio realizado por la cátedra de Práctica V de la Facultad de Educación y Salud de la UPC y el Jardín Maternal “San José”, las practicantes de la Licenciatura en Psicopedagogía desarrollaron la práctica en la institución con el fin de que como futuras egresadas puedan incorporar una experiencia de aprendizaje en la construcción del rol profesional en el campo educativo, mediante el abordaje de una problemática detectada en la institución implementando un proyecto de prevención primaria. Durante el transcurso de la práctica en la institución se desarrollaron diferentes actividades que se organizaron en varias etapas.

La primera etapa de la práctica fue de contextualización y en ella se realizaron observaciones no participantes en espacios áulicos, patio, sala de juegos. Además de entrevistas con docentes, y representante legal, se establecieron conversaciones informales; obteniendo información que permitió conocer la institución y a sus actores.

En la segunda etapa se realizó un análisis de la información recolectada y a partir de ello se inició un proceso de co-construcción del objeto de trabajo. Luego se realizó la elaboración del plan de acción.

En una tercera etapa se implementó el plan de acción realizando encuentros bajo la modalidad de intervenciones.

Y en la cuarta etapa se llevó a cabo la evaluación de los encuentros y conclusiones para la posterior devolución a la institución.

Finalmente, a modo de cierre de la práctica realizada, en los próximos meses se llevará a cabo la puesta en práctica del proyecto.

En un primer momento, en el mes de junio y a partir del ingreso de las practicantes al espacio institucional, comenzó la etapa de contextualización, que constó de un periodo de relevamiento y análisis de datos, a través de observaciones, entrevistas, conversaciones informales y encuentros semanales con la finalidad de conocer, identificar y comprender los elementos característicos de la historia, el funcionamiento, la dinámica de la institución, de los diferentes actores y de sus interrelaciones involucradas en dicho escenario, a fin de delimitar la intervención.

En un segundo momento se arribó a la construcción del tema del proyecto de intervención “La implicancia de la producción simbólica en el proceso de alfabetización de un grupo de niños de 4 años de un jardín maternal de la Ciudad de Córdoba”

A partir de esta temática, los encuentros se centraron en conocer al grupo de niños de cuatro años de la institución a fin de propiciar el vínculo con las practicantes y compartir sus vivencias o formas de ser/estar en el Jardín Maternal San José.

De esta manera los objetivos generales planteados para esta etapa fueron: Intervenir a través de diferentes recursos psicopedagógicos para conocer los procesos simbólicos de niños de 4 años en el ámbito de un jardín maternal y convocar a la docente a generar y resignificar espacios para pensarse en su rol en el proceso de alfabetización.

Los objetivos específicos que se pudieron esgrimir fueron: Comprender cómo se construyen los procesos simbólicos en niños de 4 años del Hogar San José, reconocer los procesos simbólicos que están implicados en la alfabetización temprana en la primera infancia, promover procesos simbólicos y prevenir posibles problemáticas en el aprendizaje, repensando acciones tendientes al enriquecimiento de los modos de construcción y comprensión de la lectura y la escritura, realizar intervenciones psicopedagógicas que contribuyan con la producción simbólica y la construcción del conocimiento en infantes de 4 años y promover el derecho a aprender de los sujetos en sus diferentes espacios en el marco de un trabajo interdisciplinario y de co-construcción de equipo, respetando la trama socio histórica y cultural de los mismos.

Estos objetivos dieron lugar a la implementación del proyecto que tendrá lugar en el mes de octubre, inaugurando así la etapa de implementación del plan de acción y que a manera de ejercer el rol psicopedagógico dentro de una institución, se buscó el modo de instalar preguntas, promover una reflexión entre los adultos de la misma. En otras palabras, se buscó enriquecer la mirada de los sujetos de la institución.

Durante la etapa de diagnóstico, las practicantes de la Licenciatura en Psicopedagogía realizaron intervenciones para aproximarse a los objetivos planteados y en paralelo con la co-construcción del proyecto se realizaron doce encuentros concretos con los niños de la sala de cuatro años, desarrollando diferentes actividades que promovieron múltiples y nuevas condiciones de trabajo, de relacionarse y de vincularse entre ellos y con las practicantes. Así se buscó propiciar el despliegue de nuevos sentidos y experiencias

escolares, modos de ser-estar en la institución.

Se continuó con la implementación del plan de acción con la modalidad de intervenciones. Se utilizó dicha modalidad por favorecer la circulación de los procesos simbólicos y la construcción de las experiencias subjetivas de los sujetos. De esta manera los niños de sala de cuatro años pudieron participar de experiencias en diferentes acciones grupales organizadas. También dio a la docente una oportunidad para pensar y pensarse en relación con el otro y permitió crear instancias donde estuvieron presentes el intercambio de opiniones, deseos y saberes. Para ello se utilizaron variedad de recursos que son afines a la Psicopedagogía tales como la narrativa, la lectura, la escritura, el juego y el dibujo.

En el cierre de esta etapa, surge la necesidad de exponer algunas fortalezas/cualidades de la institución, así como también algunos posibles aspectos a fortalecer que pudieron percibirse durante el proceso de las prácticas.

Se rescató la actitud de apertura de la institución al ingreso del equipo de practicantes. Hubo muy buena predisposición en la atención de los interrogantes de las mismas, se valoró la confianza depositada y la apertura al diálogo con las docentes.

En todo momento del proceso se pudo ir construyendo y ensayando el rol profesional, objetivo de las prácticas profesionales, pero que sigue modificándose y estuvo en permanente transformación con el correr de la experiencia. Se pudo hacer ejercicio de la escucha y la observación, pilares fundamentales del quehacer del psicopedagogo en el ámbito educativo. También se pudo reflexionar sobre la flexibilidad del rol al momento de la realización de las intervenciones y de la importancia del trabajo en equipo. Durante la intervención se pudo constatar la importancia del accionar junto a la docente y la construcción vínculos con todos los actores que forman parte de la dinámica institucional.

Deteniéndose en los propios aprendizajes, a partir de esta experiencia en la institución, se cree que el trabajo desarrollado puso a las practicantes a considerar que como futuras psicopedagogas, la tarea puede/debe relacionarse con encontrar, desarrollar y promover las posibilidades de autonomía, autoría de pensamiento y promoción de los procesos simbólicos de los sujetos, aprendientes y enseñantes; apuntando a la subjetivación de las prácticas que se propongan, otorgando valor a los actores involucrados, siguiendo las subjetividades que ellos mismos ofrecen para ser acompañados en sus logros.

Se piensa que esta experiencia ha sido positiva y muy enriquecedora, puesto que permitió pensar y actuar, imaginar y ensayar como equipo de práctica en una institución educativa. Fue vivido intensamente y se sintió que otras instancias/experiencias pueden ser ofrecidas en el espacio de la institución, basadas en los intereses de los niños y sus familias con el fin de beneficiarlos.

Para finalizar, se desea realizar un profundo agradecimiento por la predisposición, la colaboración y la apertura de todos los actores institucionales que brindaron la oportunidad de hacer posible la experiencia tan enriquecedora de las prácticas profesionales. Se cree que la misma ha permitido iniciarse como futuras profesionales en el complejo campo educativo.

Se espera que el paso por la institución haya sido favorable y productivo, constituyendo un aporte significativo para los miembros de la misma.

Saludamos Atentamente Imberti, Soledad - Narvaez, Mercedes

Licenciatura en Psicopedagogía

Práctica V “Proyectos de Abordajes Psicopedagógicos en Diferentes Ámbitos”

Proyecto: Érase una vez...



CALIFICACIÓN FINAL 7

Docente: Molina, Daniela

Ayudante de cátedra: Bailone Caset, María Emilia. Alumnas:

- Chavez, Mayra
- Mansilla, Rocio
- Miranda, Daniela
- Pinardel, Jazmin

-Septiembre 2020-

Fundamentación

Desde la teoría constructivista, Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: la etapa sensomotriz (desde el nacimiento hasta los dos años), la etapa pre operativa (de los dos a los seis años), la etapa operativa o concreta (de los seis o siete años hasta los once) y la etapa del pensamiento operativo formal (desde los doce años aproximadamente en lo sucesivo). Ve el desarrollo como una interacción entre la madurez física (organización de los cambios anatómicos y fisiológicos) y la experiencia. Es a través de estas experiencias que los niños adquieren conocimiento y entienden, es por esto que se considera a su teoría constructivista.

En nuestro proyecto nos centraremos en las infancias tempranas, niños de 2 a 3 años y medio, en esta etapa etaria los niños poseen un lenguaje egocéntrico, teniendo un pensamiento estático, intuitivo y carente de lógica. Tendrán curiosidad y ganas de conocer, los niños atribuyen sentimientos o pensamientos humanos a objetos. Además su vocabulario aumenta a comparación del estadio anterior.

Acerca de su producción simbólica...

En los sujetos la producción simbólica se presenta de diversas maneras, como lo es el juego, el dibujo, la escritura, la lectura y la narración.

Partiendo desde un enfoque constructivista podemos decir que la alfabetización se entiende como un proceso complejo de construcción de aprendizaje, en el cual los sujetos construyen nociones sobre los símbolos escritos, y no solo ello, sino que también interpretan y comunican significados a partir de estos. Además, posibilita que el sujeto pueda adquirir estas habilidades lingüísticas tales como la lecto- escritura. Para Ferreiro (1997) “el desarrollo de la lecto-escritura comienza mucho antes de la institución escolar” (Ferreiro, 1997, p. 85). Es decir, que la lecto- escritura es un proceso de construcción, que va a tener lugar en la educación formal.

La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia, la adquisición de cultura. Además ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, mejorando la expresión oral y escrita, construyendo un lenguaje más fluido. Es importante fortalecerlo en esta etapa, ya que es donde el niño amplía su vocabulario, facilitando la expresión de su propio pensamiento, posibilitando la capacidad de pensar, pone en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia.

En lo que respecta al dibujo, tomamos a Dolto la cual plantea que cuando un sujeto

dibuja se dibuja, se inscribe y pone en el pensar, es decir, hace huella de pensamiento, el sujeto plasma lo que interpreta de manera latente y manifiesto y de esta forma se posibilita la construcción de sentido y autoría de pensamiento.

Marisa Rodulfo propone pensar la reconstrucción de la subjetividad mediante el dibujo, para esto convoca a Ricardo Rodulfo quien designa lugares de aposentamiento para subjetividad como instancia psíquica y constitutiva del aparato psíquico.

El primero es el cuerpo materno, este espacio actúa como superficie de inscripción, hace borde, como matriz de estructuración. El segundo lugar es el espejo el cual es Formador de YO. Primera experiencia de localización del propio cuerpo. En este lugar de aposentamiento para la subjetividad, se representa la diferenciación de YO-no YO, el encuentro con uno mismo, ya no es un Otro el que opera de superficie. El espacio de la hoja en blanco puede ser susceptible de funcionar como un espejo que refleja la imagen misma del sujeto. Por último el tercer espacio, la hoja de papel, refiere el ingreso al orden simbólico, se da la identificación Paterna. En cada uno de estos lugares hay que considerar una interacción compleja y recíproca de los registros de lo real, lo simbólico y lo imaginario.

Entonces, *¿Cómo se ven estas transformaciones transmutadas en trazo?* Conceptualiza al dibujo como una producción gráfica, como la transformación del cuerpo transmutado en trazo en correlación a su constitución psíquica, representa lo que está trabajando psíquicamente en otros terrenos de manera gráfica. Presenta etapas del dibujo las cuales son el marga, cuerpo tubo y cuerpo entero.

Con respecto al juego tomando aportes de Piaget podemos decir que forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Es decir toma a las capacidades sensorio motrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego. El autor asocia tres estructuras básicas del juego con las fases evolutivas del pensamiento humano: el juego es simple ejercicio (parecido al animal); el juego simbólico (abstracto, ficticio); y el juego reglado (colectivo, resultado de un acuerdo de grupo).

Finalmente, podemos decir que el jugar, lejos de constituir una acción espontánea, se realiza de manera decisiva y propia. El juego es la primera herramienta con la que el niño cuenta para enfrentar y metabolizar sus problemáticas. "Solo la escena lúdica faculta el

despliegue fantasmático y de aquello que puede dejar amordazado o inhibido al pequeño y solo a través de la posibilidad de este despliegue en transferencia es que nuestro acto promoverá la cura de un padecimiento " (Baraldi, 2015, p. 35).

Por último, nos situamos en la narración dado que es el recurso que abordaremos en nuestra intervención psicopedagógica con los niños del Hogar San José.

Schlemenson plantea que la narración tiene la posibilidad de reconstruir realidades y poner en lenguaje los proyectos y los deseos. El lenguaje, diálogo y narración permite elaborar mecanismos críticos para potenciar el caudal simbólico. Se produce una transformación de la actividad de representación a partir de la apropiación de una organización externa por parte del niño para la expresión de los sentidos elaborados anteriormente.

La narrativa nos constituye como sujetos, en tanto propicia la construcción de sentidos que otorgan forma y contenido a la propia experiencia del yo; entrelaza aspectos de la objetividad, con interpretaciones subjetivas que se concretan cuando se potencian la imaginación y el posicionamiento crítico del narrador.

En este Proyecto nos posicionamos como narradoras, para que el sujeto conozca la lectura por un tercero, para que se despierte en él cierto deseo por la misma, por conocerla. Vivenciando de una manera compleja, dado que nos encontramos en aislamiento y que la lectura del cuento se realizará vía virtual, el mundo del leer.

Además, nos resulta importante que los niños aprendan a disfrutar de las narraciones, creando un espacio de lectura compartida.

La familia...

Consideramos el papel de los padres como fundamental en esta etapa de los niños, dado que se encuentran con un mundo diferente, donde se tienen que sentir motivados por los padres, siendo la familia una institución simbólica con funciones complejas.

Citamos a Valladares que plantea a la familia como “ la instancia de intermediación entre el individuo y la sociedad; constituye el espacio por excelencia para el desarrollo de la identidad y es la primera fuente de socialización del individuo.

Es en la familia donde la persona adquiere sus primeras experiencias, valores, concepción

del mundo” (Valladares, 2008, p. 2).

Creemos imprescindible la participación de la familia en el aprendizaje del niño, independientemente del contexto socio- histórico- cultural, ya que “(...) a través de su estructura (ideológica) se juega lo más elemental de la constitución de los sujetos, es decir, la posibilidad de su producción-reproducción de las fuerzas de producción. Lo que permite la inclusión de cada sujeto así constituido en las estructuras sociales y de la cultura. (Carol, 2009, pp. 87)

Antecedentes

El Hogar San José es un jardín maternal al cual asisten niños entre 2 años y medio y 4 años, los cuales cuentan con padres que trabajan, siendo este el requisito principal para el ingreso de los mismos a la institución, esta información se recauda a partir de una entrevista inicial a los padres de los niños, en la cual se indaga no solamente este requisito sino la historia del niño y de sus padres, la conformación de su familia, los hábitos que tienen los niños.

Este espacio se encuentra ubicado en Córdoba, en el barrio Alberdi, tienen la misión de “colaborar con el desarrollo intelectual, emocional y social de estos niños que provienen, en su mayoría, de familias inmigrantes de países como Perú, Bolivia, entre otros.

Sabemos que desde el 2018 la institución abre sus puertas a estudiantes para realizar prácticas pre- profesionales para trabajar interdisciplinariamente, la psicopedagogía y la docencia para ayudar al fortalecimiento del aprendizaje de los niños que concurren al Hogar, es decir, para prepararlos de cierta manera al ingreso de la educación formal.

En lo que respecta al 2019, desde el testimonio de los docentes de la institución, logramos recuperar que el jardín se divide en dos salas, naranja y turquesa, no utilizan “números” para nombrar a las salas ya que en las mismas varían las edades de los niños, la sala Naranja está integrada por niños de 2 años y medio o menos hasta los 3 años a cargo de la Señorita Gabriela, la sala Turquesa está compuesta por niños de 3 años hasta los 4 años a cargo de la Señorita Lorena.

En la sala de 3, se trabajó mucho el momento en el que el niño está, *“el objetivo de la sala es el acompañamiento para que el niño pueda salir del pre-objeto del que viene viviendo”*, es decir, el apego con la madre. Se trata de su primer ingreso a la sociedad, la separación de sus padres para conocer otro espacio, a otras personas. Además, se les brindaba herramientas a las familias para que el niño pueda independizarse de cierta manera,

acompañándolo en su proceso de maduración.

Cuando los niños ingresaron a la sala Naranja, tuvieron un periodo de adaptación, el cual llevaba algunos meses, en esta etapa se realizaba una descarga de los niños en cuanto al dibujo con movimientos descontrolados. Una vez que el niño se encontraba completamente adaptado al espacio, se empezaba a trabajar la lecto-escritura. A la par de la adaptación se iba trabajando proyectos de animales, visitas a la granja, se trabajaba con efemérides, haciendo hincapié todo el año en el conocimiento del cuerpo y la importancia de los hábitos. A principio del año, se les pidió material con el cual trabajaron a lo largo del mismo, se pudo trabajar con sellos, crayones gruesos, masas para fortalecer la motricidad. A mediados de año se trabajó con cuentos, con las mascotas, además con la narración y con el dibujo, que en este tiempo se encontraba un poco más controlado, diferente a los que realizaban a principio de año. También se trabajó con la primavera, con las formas, las letras de los días de la semana y los números del 1 al 10, a su vez se armó una biblioteca para trabajar la identidad y la responsabilidad.

En lo que va del 2020, teniendo en cuenta el contexto de aislamiento social, los niños no pudieron asistir al Hogar, por lo que no se pudo cumplir con las actividades pautadas para el año lectivo, tampoco se realizó la adaptación establecida, lo que se pudo realizar fueron pequeños proyectos vía internet, más específicamente por el grupo de WhatsApp con que cuentan los padres y las docentes, en un principio se tuvo cierta respuesta pero con el pasar de los días se tornó más difícil sostener las actividades dado que los padres trabajan o realizan otro tipo de actividades, sumado a que algunas familias tienen niños más grandes los cuales tienen clases virtuales y tareas obligatorias, dejando a los niños más pequeños jugando o viendo televisión. Perdiendo todo contacto con los niños, la docente de la sala de Naranja decidió realizar otro tipo de intervención *“con cositas muy sencillas y cortitas simplemente para saber que él niño me ve y retoma un cachito ese semi vínculo que teníamos”*, se mandaron adivinanzas, cada niño contestaba acorde a sus tiempos, si hacían algún dibujo se lo enviaban a la docente o mandaban algún video o audio saludando, *“la idea es ver que del otro lado se están haciendo cargo que yo existo del otro lado, pero es difícil cuando no hubo una continuidad”*. Lo que se sostiene a la fecha actual son los videos enviados por la docente en los que trabaja con adivinanzas y el trabajo de los hábitos realizado a veces con títeres y otras con imágenes/ fichas.

Teniendo en cuenta la información recabada por la entrevista realizada a la docente Gabriela y considerando el Proyecto del 2019, nos parece imprescindible trabajar no solo

con las docentes sino también con los padres ya que son los intermediarios entre nosotras, las docentes y los niños.

Érase una vez...



Objetivos

General: Promoción del fortalecimiento simbólico a través de la construcción de estrategias pertinentes para los niños de la sala Naranja del Hogar San José.

Específicos:

- Generar vínculos con los niños mediante la virtualidad.
- Promover el fortalecimiento simbólico a través de la lectura- narración de un cuento.

Destinatarios

Los destinatarios de este proyecto son 13 niños de entre 2 y 3 años y medio de edad correspondientes a la Sala Naranja del Hogar San José.

Modalidad de intervención

Las intervenciones serán enviadas vía virtual, mediante links/ videos (por WhatsApp a la docente con una fundamentación de las mismas para que ella se las transmita a los niños.

Plan de trabajo/ Detalle de actividades

1. Presentación... "Yo soy..."

Creemos conveniente realizar una presentación vía virtual para que los niños nos conozcan de cierta manera. Pensamos en la realización de un video "Yo soy...", cada

integrante del grupo se presentará y contará brevemente lo que le gusta hacer. Finalmente explicaremos que vamos a realizar algunas actividades con ellos mediante videos/ comunicación virtual.

Con esta pequeña intervención queremos conocer a los niños de la sala naranja, lo que le gusta hacer, para que de esta manera podamos indagar acerca de sus preferencias para poder dar inicio a las intervenciones como así también modificarlas.

Link del video en YouTube de la presentación:

<https://www.youtube.com/watch?v=WI9aCPhpikg&feature=youtu.be>

2. Inventamos un cuento



“El juego se va armando apoyado también en nuestra capacidad de jugar, es allí donde se juega la intervención analítica. Es condición de la eficacia del juego la escucha de la narración que un juego despliega desde este posicionamiento en el que la comprensión se encuentra detenida”.

Consideramos que es de suma importancia que la lectura- narración sea compartida en voz alta, ya que en la situación de pandemia los niños no asisten al hogar con sus pares, que de cierta manera se generen en ellos ideas, pensamientos, preguntas, dudas, es por esto que creemos pertinente que la lectura la realicemos nosotras, es importante leer de manera expresiva, utilizando diferentes voces, distintos tipos de timbre, realizando preguntas abiertas, otorgándole suspensos a la historia leída. Proponemos realizar un video, donde en una primera instancia pongamos en una bolsa diferentes objetos (juguetes, tarjetas con imágenes, etc.), luego sacaremos 3 o 4 cuatro de estos objetos y se los mostraremos a los niños. ¡ “Miren un elefante, una flor, una casa”! ¿Los conocen? ¿Qué les parece si hacemos una historia con estos objetos? En base a los objetos que saquemos de la bolsa narraremos una historia, donde se encuentren los mismos.

Proponemos un cuento base (ver anexo) en el caso que nos toquen esos objetos en el juego anterior a la narración.

Por último, nos despediremos y los invitaremos a que hagan esto en sus casas, con sus hermanos, con sus papás para que puedan fortalecer su lenguaje, además de potenciar sus

ideas, su autoría de pensamiento, posicionándolos como autores de sus propias producciones.

Cronograma de ejecución

Principios de Septiembre: Entrevista con la señorita Gabriela para conocer, mediante su discurso, las actividades que realizan los niños y la participación o no de los padres del hogar respecto a las actividades propuestas.

Fines de septiembre: Realizar un formulario google a la señorita Gabriela para conocer más en detalle a los niños.

Principios de Octubre: Enviar un video de presentación a los niños.

Segunda semana de Octubre: contacto informal con la Señorita Gabriela para saber si obtuvo alguna devolución de la primera intervención/presentación.

Tercera semana de Octubre: Elección de recurso, fundamentación y planificación del mismo.

Última semana de Octubre: Implementación de la intervención.

Recursos

El presente proyecto, requiere de recursos humanos, 4 estudiantes de quinto año cursando la cátedra Práctica V, de la Lic. en Psicopedagogía. Como recursos digitales, se utilizarán reuniones en la plataforma Meet, videos en Youtube, formularios de Google y Whatsapp para comunicarnos con la Señorita Gabriela. Para la segunda actividad, utilizaremos como recursos materiales objetos y/o juguetes para realizar la narración que se plasmará en un video.

Evaluación

En base a la primera intervención "Yo soy" podemos dar cuenta que la misma fue planteada para que los niños nos conocieran, propusimos de cierta manera conocerlos a ellos también, pensamos que en algún momento íbamos a concurrir al Hogar San José y este video de presentación nos iba a ser de utilidad a la hora de insertarnos en el jardín maternal teniendo cierto conocimiento sobre los niños que asisten al mismo, ante esto no tuvimos ninguna respuesta, observemos que esa "no respuesta" también es una respuesta por parte de los

padres/ niños. La misma se puede haber dado de esta manera porque los padres no tuvieron el deseo de responder.

Insistimos al decir que nuestra intervención no se trata de tener una respuesta específica por parte de los niños dado que hacer una actividad y pedir una respuesta es más del ámbito pedagógico que psicopedagógico.

En lo que respecta a la segunda intervención, “Inventamos un cuento” suponemos que la misma será una herramienta para que los niños disfruten de la narración, además de ser un momento de aprendizaje nuevo donde aparecerán ideas, pensamientos, preguntas, etc.

Cuento “El elefante Bernardo”

Había una vez un elefante de nombre Bernardo, que nunca pensaba en los demás. Un día, mientras jugaba, el elefante Bernardo tiró una piedra y esta acabó hiriendo al burro Jose. Mientras Jose lloraba, los niños le curaron la herida en su oreja pero Bernardo, escondido, solo se reía del burro.

Al día siguiente, Bernardo bajó al río a beber y vio a unos ciervos. Para gastarles una broma, tomo mucha agua con la trompa y se la lanzó. Uno de los ciervos, Samuel, perdió el equilibrio y cayó al río. Empapado, comenzó a estornudar. ¿Y sabes que hizo Bernardo? Reir y reir sin parar.

Al día siguiente, Bernardo, andando por el campo, tropezó con una planta llena de espinas. Las espinas se clavaron por las patas y no alcanzaba a quitarselas. Llorando, Bernardo pidió ayuda al ciervo Samuel que pasaba por allí.

- Samuel, ¿me podrías ayudar a quitar estas espinas?

El ciervo, enojado, le miró y le dijo:

- No puedo. Tu me lanzaste al agua y casi me ahogo.

Entonces, Bernardo, pidió ayuda al burro Jose. Y este le dijo:

- No puedo. Te has burlado de mí cuando yo tenía una herida en la oreja.

Solo, y sin ayuda, Bernardo comenzó a llorar, hasta que un mono sabio que pasaba por allí, le dijo:

- Ya ves, Bernardo, como te reías y burlabas de los demás, ahora nadie te quiere ayudar. Yo te ayudaré si cumples estas dos promesas.
- ¿Cuáles? ¡Las cumpliré!.

Y el mono le contó:

- No lastimaras mas a los demás. y si alguien necesita ayuda, le ayudarás.

Bernardo, prometió cumplirlas. El mono le liberó de las espinas y a partir de entonces, el elefante Bernardo aprendió a no reírse de los demás.

Bibliografía:

- ❖ Baraldi, C (2015) “ Jugar es cosa seria: Estimulación temprana, antes de que sea tarde” Bs. As.
- ❖ Carol, A. (2009). “La familia como institución”. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- ❖ Entrevista con la docente de la sala naranja. Link:
https://drive.google.com/folderview?id=1mw6A3PAQ3lp_hV8ZEK9LDWDcDSfT6ZCo.
- ❖ Ferreiro, E (1997) Alfabetización. Teoría y Práctica, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ❖ Formulario realizado a la docente de la sala naranja. Link:
<https://drive.google.com/file/d/1q9EAXaKEwh1UHWop3c6o0h2TSXrGmzFo/view?usp=drivesdk>.
- ❖ Lopez. M (2012) “Cómo introducir al niño de preescolar en el goce de la lectura” Tesis para obtener el grado de maestría en pedagogía.
- ❖ Nirenberg, O. (2013). Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas - Planes - Programas - Proyectos. Buenos Aires: Noveduc.
- ❖ Petit. M (2015)“Leer el mundo, experiencias actuales de transmisión de cultura”.
- ❖ Rodulfo, M (1994) “ La formación de la subjetividad y sus tiempos. Su reconstrucción mediante el dibujo. El trabajo de los dibujos en una cura psicoanalítica en el niño del dibujo”. Bs As. Paidós.
- ❖ Schlemenson. S. (2004) “Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica”.
- ❖ Valladares Gonzales, A. (2008). “Una familia. Una mirada desde la psicología”. Medisur (N 1).
- ❖ Yo soy, video de presentación. Link: <https://youtu.be/WI9aCPhpikg>

UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE
CÓRDOBA FACULTAD DE EDUCACIÓN
Y SALUD LICENCIATURA EN
PSICOPEDAGOGÍA QUINTO AÑO
PRÁCTICA V
**SALA de 4 años: un espacio para promover el desarrollo del lenguaje, del
juego y de la alfabetización.**



PROFESORA

Molina, Daniela

AYUDANTE

Bailone Caset, María Emilia

ALUMNAS CALIFICACIÓN FINAL 7

Cáceres, Gisela Lucía
Calderón, María
Florencia Cufre, Aurelia
del Valle Tarcaya,
Lorena Raquel Yulitta,
Romina Alejandra

Córdoba, 1 de Octubre de 2020

**SALA de 4 años: un espacio para promover el desarrollo del lenguaje,
del juego y de la alfabetización.**

Fundamentación

Para demostrar la importancia de la alfabetización es indispensable mencionar la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, aprobada en 1989, en el cual se declara a los niños y niñas como sujetos de derecho, de pleno desarrollo físico, mental y social, con derecho a expresar libremente sus opiniones, proponiendo una nueva perspectiva para concebir la atención a la infancia, para así garantizar su protección y desarrollo, para que todos los derechos sean aplicados, como así también es obligación del Estado tomar medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación

El sujeto adquiere un estatus de derecho que favorece la equidad e igualdad de sus condiciones; pero ¿Qué pasa si no se cumplen estos derechos?, refiriéndonos a la privación del goce de estos, siendo estos factores del contexto influenciadores de los procesos de aprendizaje, ya que pueden ocasionar graves consecuencias al ser vulnerados sus derechos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala a la alfabetización como un derecho humano fundamental que constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es por ello que la alfabetización desde edades tempranas va a permitir facilitar estas competencias en la lectoescritura, esto va a estar aparejado al desarrollo de la capacidad comunicativa en su relación con los otros (pares, familia, adultos, etc).

Con respecto a esta apropiación del lenguaje que supone una ganancia simbólica dada la posibilidad de compartir significaciones en el conjunto del ambiente extrafamiliar, como ser el espacio educativo, es así que el sujeto se apropia y produce lazos de simbolización que establece con los objetos otorgándole sentido a su experiencia subjetiva. (Álvarez, 2004; Schlemenson 2001). Estas ofertas simbólicas se conciben como un acontecimiento de transmisión, provocadas por un tercero subjetivante y promueve transformaciones subjetivas.

Teniendo en cuenta a Vygotsky (1964) el proceso de internalización que depende de la experiencia que tenga el niño con el medio, donde las funciones en el desarrollo aparecen primero en un nivel social (interpsicológico) diciendo que uno de los instrumentos culturales es el lenguaje y luego se interiorizan en un nivel individual (interpsicológico). Este autor demuestra cómo influye el contexto social en el aprendizaje, en cómo el sujeto piensa y en lo que piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto va moldeando los procesos cognitivos.

Según Vigotsky (1978), el lenguaje –oral y escrito– es un sistema de signos que interviene en el desarrollo de los procesos mentales superiores y es fundamental la comprensión del papel de la educación en el desarrollo del sujeto social, ya que tiene una estrecha relación con el desarrollo del pensamiento y del conocimiento. El progreso del lenguaje y esta interrelación con el pensamiento dependen de los estímulos recibidos desde el nacimiento (interacción madre-hijo) donde se construyen las bases de la comunicación con el mundo externo incidiendo en el desarrollo afectivo y emocional del niño. Este debe apropiarse de esos signos del lenguaje, que se transfieren del plano social al psicológico y los mismos estructuran el pensamiento que luego son representados por el lenguaje.

De esta manera, como anticipamos, las interacciones con el mundo externo desarrollan y promueven la capacidad comunicativa del niño. En ese espacio de interacción se desarrolla el lenguaje expresivo, interpretativo y simbólico que van a fomentar el desarrollo cognitivo, emocional y social del sujeto.

Como ya expresamos la importancia de la relación del sujeto con lo social y cómo favorece en su estructura psíquica el desarrollo del lenguaje. Debemos destacar que en la alfabetización se enumeran varias definiciones que son de suma importancia ya que es un proceso que transita el sujeto en la adquisición de la lectoescritura, teniendo en cuenta los niveles de escritura, de comprensión, y las dimensiones sociales- culturales.

El sujeto expresa su producción simbólica desde mucho antes de la escritura y uno de los medios por lo cual lo expresa es a través del dibujo. Con respecto a la estructura psíquica del sujeto en el desarrollo del lenguaje Marisa Rodulfo (2013) plantea que existen tres espacios de asentamiento para la subjetividad como espacio psíquico y constitutivo del aparato psíquico: el cuerpo materno, el espejo y la hoja de papel. Cuando un sujeto dibuja se dibuja y pone en acto de pensar, dibujar es hacer huella de pensamiento, el sujeto plasma lo que interpreta, y de esta forma se posibilita la construcción de sentido y autoría de pensamiento..

Es justamente desde allí donde se puede observar que el sujeto realiza la producción gráfica, es decir que las vivencias y experiencias, intereses y deseos se ponen en juego a la hora de realizarlo. Estas vivencias y las formas de representarlas gráficamente son efecto del encuentro entre lo pulsional del niño, sus defensas, el tipo de pensamiento predominante y los funcionamientos psíquicos de los otros significativos (Beatriz Janin, pág 158). También

tenemos que ver que el dibujo es una forma de complejización del psiquismo ya que en la infancia el mismo se va construyendo.

A través de esta producción simbólica el sujeto piensa, y pensar supone entrar en los deseos, viendo lo posible y lo imposible, para después poder trabajar en la dirección de hacer probable algo de lo posible. La autoría de pensar supone y produce un sujeto "inquieto" que pueda reconocerse criatura-creadora-autora. El pensamiento se construye con las ligaduras, con el deseo (y desde allí con el otro), que al sujeto le urge situarse como autor de su pensar (Fernandez, Alicia, 2000, pág 118). Es así como los sujetos pueden reconocerse autores de su producción, porque esto conlleva a que confíen en su capacidad pensante para que pueda producir algún efecto, para sentirse partícipe haciéndola producir (producción propia) y responder por ella para responsabilizarse.

A continuación en cuanto a su producción, las escrituras que producen los niños, cuando todavía no han comprendido las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura nos preguntamos ¿Cómo escriben los niños cuando todavía no saben escribir? ¿Cómo leen los niños que todavía no saben leer? Es importante resaltar que con respecto a la construcción del conocimiento en el aprendizaje de la lectoescritura los niños que todavía no saben leer ni escribir lo puedan hacer a través de los adultos (lecturas realizadas en voz alta por algún adulto, luego que a partir de la interpretación del texto, el niño puede dictar al adulto para que este escriba). Cantú (2011) plantea que desde el lugar del otro se puede construir junto al sujeto, al leer "le", el sujeto dialoga con el texto, se posiciona como interlocutor frente a otro metaforizado en el escrito, a quien cuestiona y por quien es cuestionado, en un juego de contraposiciones recíprocas.

Y también pueden escribir por sí mismos con grafismos primitivos donde realizan trazos que imitan la escritura convencional. Otra oportunidad de leer por sí mismos tiene en cuenta de poder anticipar el significado de los textos o de las palabras acompañadas por imágenes o incluidas en objetos. Así mismo se considera importante la construcción entre pares, tomando a Piaget (1977) es en primer lugar frente a los otros que el niño trata de evitar la contradicción. El conflicto socio cognitivo es productivo para el progreso del conocimiento aun cuando ninguno de los participantes en la situación posea la respuesta correcta. Debemos tener en cuenta que la iniciación a la escritura es un conocimiento instrumental ,una técnica elemental para acceder luego a otros conocimientos.

Ana Teberosky (1982) muestra la importancia en la construcción social de la escritura donde los conocimientos infantiles responden a un doble origen, determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio. En el contexto de socialización, ambos factores se ven favorecidos. Donde los niños constituyen la interacción, utilizando sus propias hipótesis, para asimilar la información del medio y las ponen a prueba al confrontarlas con las hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas. El “aprender a leer y a escribir se constituye como la apropiación de un bien simbólico acuñado por la cultura. La familia desempeña un papel primordial, distintivo en la vida de los sujetos posibilitando la construcción subjetiva, y con ello al acceso al orden simbólico (Cristina Luque;2004).

Es por esto que consideramos el recurso de la narración para nuestra propuesta de intervención psicopedagógica, ya que la misma promueve, un espacio de proyección a partir del cual, se posibilitan asociaciones que le permiten al sujeto, ampliar y comprender el sentido de los aportes lingüísticos desplegados en el texto. Se entiende al relato como una reconstrucción de una vivencia, al que le da sentido y atravesado por la intriga que se intenta transmitir. A través de la narración se accede a una actividad representativa dúctil y cambiante, donde propicia la ficción como forma de expresión de la complejidad psíquica del sujeto. (S.Schlemenson 2009)

La Literatura infantil para Graciela Montes está habitada por la sorpresa y sus efectos potenciales, la conceptualiza como “frontera indómita” experiencia cultural entre el adentro y el afuera, el individuo y el mundo. Es considerada como un arte liberador porque ofrece modos creativos y singulares de mirar el mundo mostrando un lugar genuino, es un encuentro donde los sujetos que participan no salen igual, la misma promueve a potenciar el universo simbólico de quien o quienes la atraviesan.

La narración infantil le ofrece al niño un mundo del que se va a ir apropiando, lo va a tomar como insumo recreandola en el juego, que luego va a posibilitar otras formas de complejización del psiquismo, citamos a Freud en donde dice; “donde el jugar era, el leer debe advenir”, en el proceso del descubrimiento del juego, el sujeto desde su nacimiento, por intermedio de diferentes acciones, como el llanto, las sonrisas, movimientos es que va a emitir un estímulo al lugar en donde está, generando en el adulto que lo acompaña (casi siempre la mamá), una respuesta. Se dará de esta manera un intercambio lúdico, este adulto le ofrecerá a través de su habla, de sus cuidados en un principio estímulos sensoriales y luego le ofrecerá

objetos del mundo real como juguetes que intermedian entre ambos posibilitando la simbolización. Son fundamentales en el niño los juegos de presencia ausencia que le posibilitará la diferenciación del yo- no yo, construyendo una representación de sí mismo y de lo exterior, luego vendrán a los que Piaget denomina juegos simbólicos donde el niño haciendo “como-si” va a ir asimilando diferentes situaciones que ocurren en su entorno, que no las puede comprender pero que las crea y las recrea, poniendo en acto lo vivido pasivamente para dominar sus impresiones (B. Janin; 2013), en esta etapa es donde va a ir construyendo su identidad.

A través de movimientos de investimento y desinve­stimientos el niño transforma un objeto insignificante subjetivándolo, dándole un estatuto al juguete. El juego va a otorgar un cierto dinamismo pulsional al leer, la fuerza que necesita para que se produzca ese aprendizaje. También al leer el sujeto transmuta lo real en signifi­cante, transforma las manchas en letras, lo público en privado, lo escrito en texto. De esta dinámica y de los procesos subjetivos del jugar y después del leer, surge la fuerza necesaria para su despliegue. Al leer el sujeto le pone voz al escrito, lo interpreta, interactúa con su historia, le da sentido y aparece el deseo a la sorpresa que deviene luego a la lectura.

Identificación del pedido del docente y problema

La aproximación a la lecto-escritura no significa sólo el conocimiento de letras, palabras, oraciones, sino básicamente se debe tener en cuenta el contacto permanente que tiene el sujeto con los objetos y los otros significativos que le ofrecen amplias posibilidades para la comprensión y adquisición del conocimiento.

Generalmente, para la enseñanza de la lectura y la escritura se tienen en cuenta las mecánicas pre-escriturales, es decir, la forma de las grafías, el control de la margen, la posición para tomar el lápiz, la decodificación simbólica y gráfica, entre otras. Pero en lo que tiene que ver con las dinámicas de la lectura del mundo, no se hace mucho énfasis en la interpretación, coordinación de la lectura, procesos inferenciales y en esa búsqueda espontánea de la comprensión, entre otros aspectos.

Los esquemas mentales que construyen los niños sobre la escritura implican no sólo tomar en cuenta la información dada, sino lo que ellos mismos introducen, sus creencias y sus hipótesis respecto al objeto de conocimiento. Las creencias de los niños respecto a la escritura se refieren a lo que los niños declaran saber acerca de ésta, lo que conlleva indagar no sólo

en sus conocimientos previos, sino también las hipótesis infantiles que elaboran al enfrentarse a la enseñanza formal del proceso de la escritura. Los niños generan creencias personales y teorías acerca de la escritura desde antes de involucrarse en su enseñanza formal. La escritura no es una práctica de transcripción de modelos y copias, sino que supone la construcción por parte de los niños acerca del objeto de conocimiento, del cual descubren, apropian y modifican sus esquemas cognitivos de acuerdo a la enseñanza que reciban y las experiencias que les brinden.

A raíz de lo conversado con la docente de la sala de 4 años, se toma como referencia principal el tema del "nombre", propuesta pedagógica enseñada por la docente, pero desde el rol psicopedagógico el propósito persigue brindar estrategias para el desarrollo en la comprensión narrativa de los niños que nos permitan reconocer los procesos de pensamiento para la apropiación del lenguaje. La idea de este espacio hace alusión a las representaciones construidas sobre la alfabetización, la lectura y escritura en sus propias prácticas, poniendo en énfasis lo que genera la significación de solo poder escribir el niño su nombre, si no saber ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Qué me gusta?, recordando que el nombre no viene solo si no que está aparejado con la identidad de la persona.

Es por ello que se pretende que se tenga en cuenta estas actitudes, competencias y capacidades de los sujetos, para forjar la construcción de la toma de conciencia en sí mismo que supone reconocerse como una persona diferente de quienes lo rodean y reconocerse autores de sus propias producciones.

En conclusión, todos estos procesos que se dan durante los primeros años de vida en el sujeto propone la contemplación de los espacios psicopedagógicos que van a favorecer el despliegue y enriquecimiento de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, puesto que las instituciones (familia, escuela, fundaciones, etc) son esenciales y contribuyen en el desarrollo, y crecimiento integral de las personas. Considerando que el derecho a la educación debe por ello abarcar y realzar todos los ámbitos de aprendizaje que entran en juego en la vida de las personas.

Antecedentes

El hogar San José , es una fundación que trabaja como guardería de niños de 3 y 4 años, se caracteriza por ser una organización sin fines de lucro, y es una Institución de carácter no

formal. Está situada en la Provincia de Córdoba , en el barrio Alberdi, ubicada en la calle Santa Rosa 1809. Con respecto al barrio es uno de los más importantes de la provincia de Córdoba, se encuentra situado en la zona intermedia. En el aspecto edilicio predominan viviendas de una planta, seguidas por las de dos plantas. No obstante, posee edificios de 23 y 20 pisos que se cuentan entre los diez más elevados de la ciudad, frutos indiscutibles del pujante negocio inmobiliario que actúa en la zona. Con respecto a las personas que viven en este barrio son en muchos casos extranjeros residentes de países como Bolivia y Perú. Por eso esta fundación tiene un amplio contexto multicultural.

Este contexto multicultural hace que el hogar se desarrolle y promueva la defensa de la igualdad de respeto a las diversas culturas en nuestra sociedad, a las políticas de promoción de mantenimiento de la diversidad cultural en un marco que admite la integración social y la asimilación cultural. Brindando acceso a todos los actores sociales con bajos recursos económicos, que necesiten el cuidado de sus hijos para poder trabajar.

Continuamente el hogar busca ayuda para poder cooperar con las familias como donación de alimentos, ayuda económica, y busca el tiempo de voluntarios que quieran participar. Con respecto a la donación de alimentos, la fundación le brinda el dinero a una persona que está encargada de comprarlos, es así que luego arman bolsones para repartir mensualmente a las familias que lo necesiten. Estas familias se anotan para recibirlo. Todos los años realizan inscripciones en el hogar, de niños en un rango etario de 3 y 4 años. No tienen ni matrícula ni arancel mensual, es sin costo. Los requisitos para poder acceder a esta inscripción son: niños de escasos recursos que no usen pañales y padres o tutores que trabajen.

Con respecto a los voluntarios que deseen ayudar en el Hogar San José tiene en cuenta, el acceso para estudiantes de varias carreras desde hace unos años, donde les permite hacer sus intervenciones y prácticas correspondientes.

A partir de toda la información recaudada por medio de los docentes que participan en esta fundación se pudo utilizar como recurso/ intervención una entrevista a la maestra como una técnica de gran utilidad para recabar datos del funcionamiento en la sala de 4 años y el trabajo que se realiza, pudiendo conocer las formas de concebir el aprendizaje desde la narración, el juego y la alfabetización en los procesos de lectura y escritura.

Con respecto al trabajo que se efectúa con los niños todos los años, las docentes tienen un proyecto preparado para enseñarles a los alumnos, pero este año con respecto a la cuarentena,

tuvieron que realizar modificaciones para poder llegar a las familias. Enviando tareas muy sencillas para que los niños realicen. Buscan la forma de mantener el vínculo por medios como whatsapp y facebook. Las familias en caso de tener inconvenientes cuentan sus situaciones a los docentes.

A partir de la indagación sobre el funcionamiento de esta fundación es que pudimos pensar un nuevo proyecto que tiene como propósito generar estrategias para un mejor desarrollo en la comprensión narrativa en niños de 4 años que nos permitan reconocer los procesos de pensamiento para la apropiación del lenguaje. Posicionandonos en el rol psicopedagógico que nos permita brindar asesoramiento a los docentes orientandolos en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es importante resaltar que utilizaremos recursos que permitan "otras maneras de pensar" dando significatividad a los contenidos enseñados por la docente a los niños. La utilización de otros recursos como narrar, leer, escribir o hacer algún juego nos permitirán realizar o pensar una intervención que nos permita conocer estas inquietudes.

Propósito

- Generar estrategias para el desarrollo en la comprensión narrativa en niños de 4 años que nos permitan reconocer los procesos de pensamiento para la apropiación del lenguaje.

Objetivos

- Promover y crear espacios para la escritura y la lectura
- Participar para sostener los vínculos fortaleciendo las relaciones en el contexto Pandemia que estamos atravesando.
- Promover una perspectiva constructivista para pensar los procesos internos de los sujetos en relación a la escritura.

Metas

Por razones de público conocimiento este año nos encontramos dando comienzo con una nueva modalidad. Las disposiciones Ministeriales para todos los niveles del Sistema Educativo, en todas las Jurisdicciones, indican iniciar y continuar con el cursado por medio de recursos virtuales, durante el tiempo que dure el Aislamiento Social Obligatorio

Preventivo establecido con motivo de la Pandemia del CO-VID19. Trabajaremos con los alumnos de la sala de 4 años, teniendo comunicación por vías virtuales con las docentes para obtener información sobre el trabajo que realizan.

Realizando posibles intervenciones que nos permitan complejizar la producción simbólica de los niños en su carácter interpretativo e imaginativo.

Destinatarios

Los destinatarios de este proyecto son los alumnos de la sala de 4 años del Hogar San José, quienes se encuentran en proceso de adquisición de aprendizaje de la escritura. Los niños son los destinatarios de nuestro proyecto, ya que nuestra intervención apunta a promover y generar estrategias para la adquisición de la escritura.

Modalidad de intervención

Nuestra modalidad de intervención pretende trabajar los procesos que intervienen en el lenguaje y el pensamiento a través de actividades como narrar, leer y escribir. Se comunicarán haciendo uso de las plataformas virtuales.

ACTIVIDADES/ PLAN DE TRABAJO

- 1) Reunión con las docentes del Hogar “San José”.** Este encuentro nos permitirá realizar una entrevista en una serie de preguntas que nos permitan evacuar ciertas dudas, conociendo el ámbito en que se desarrollan y cómo trabajan. Para comenzar nos presentaremos como el grupo de Sala de 4 años (de Práctica V, de la Facultad de Educación y Salud) además les contaremos a las docentes los objetivos de nuestra práctica es la promoción y la prevención de los procesos simbólicos, en particular de la lectura y la escritura para pensar bajo este marco un posible proyecto en el hogar. Continuaremos mencionando que a través de estos objetivos, intentamos poner en juego el enriquecimiento y la construcción de la lectura y la escritura como procesos que ponen en juego la singularidad de cada sujeto, y permiten dejar huella en la constitución de su pensamiento. También consideramos necesario explicarles a las docentes que a través de estos recursos intentamos contribuir al despliegue

subjetivo y la posibilidad de poder tensionar los objetos de conocimiento y por otro lado favorecer el fortalecimiento del vínculo con los objetos de conocimiento a través de su interpretación y recreación.

2) Obtención de información sobre los alumnos ¿Quiénes son? ¿Cómo son sus nombres? . ¿Cuál es su nacionalidad? Conocer su cultura.

3) Fortalecer los vínculos con los niños de la Sala de 4 años teniendo en cuenta el contexto Pandemia que estamos atravesando.

Ser partícipes de la socialización mediante un proceso que nos permita ser miembros del grupo de niños y poder interactuar con ellos. Por ejemplo: en un grupo de whatsapp ya que es uno de los medios que se utilizan para poder comunicarnos en estos tiempos de Pandemia. O realizar alguna reunión virtual que nos permita interactuar y conocerlos. Tendremos en cuenta la información brindada por el docente y la constante comunicación con la misma.

4) Realización de actividades que promuevan intervenciones que permitan la lectoescritura desde una perspectiva constructivista para pensar los procesos internos de los sujetos y los pasos sucesivos que atraviesa la mente infantil.

Cronograma de ejecución

Primera semana:

A) Entrevista a la Docente (30/09)

Obtención de información sobre los alumnos: ¿cuántos son los alumnos que participan activamente o de los que la señora recibe las tareas realizadas en la sala de 4 años? ¿Cuáles son sus nombres? ¿Cuántos son? ¿Cuál es el vínculo que tiene la docente con las familias?

Segunda semana:

B) Activación del grupo- Presentación (martes, 28/10)

-Enviamos un video por whatsapp a la docente de la sala de 4 años, para que pueda compartirlo con los niños.

Presentación:https://drive.google.com/file/d/1V8gG7FMHrf1BvvyUIsv1NEIvgbTr_1E

[M/view?usp=sharing](#)

Invitamos a los niños a escuchar un Cuento: " La niña que perdió su nombre" link: <https://youtu.be/4ocSEj092YI>

Autor del cuento: David Cadji



C) 3era intervención (martes 27/10) ¡SOY YO!

Sin duda el nombre representa una escritura muy significativa ya que contiene un valor afectivo muy importante: le pertenece y lo acompañará toda su vida.

Teniendo en cuenta que la identidad es el conjunto de características, actitudes, competencias y capacidades que definen a una persona. Se va construyendo en los primeros años de vida. Empieza cuando el niño toma conciencia de sí mismo como una persona diferente a quienes lo rodean, e intenta definirse a sí mismo. Su entorno familiar, las interacciones y el contexto en el que se desarrolla influyen, en gran medida, en la formación de su identidad personal.



Es por ello que invitamos a los niños a dibujarse. Se propone que puedan expresar características propias de su personalidad, cosas que les gusta hacer (¿Qué me gusta comer?, ¿A qué me gusta jugar?, etc.)

D) 4ta intervención (martes 17/11)

Invitamos a los niños a escuchar un Cuento: " TRUCAS"

https://drive.google.com/file/d/1aroKMH7kc8obyxKXTRTU2RyE4pXdf_7e/view?usp=sharing

Autor del cuento: Juan Gedovius

Responsables

En el proyecto hay 4 responsables; Aurelia, Gisela, Lorena, Florencia y Romina quienes actualmente cursan práctica de 5to año de Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Provincial de Córdoba Capital y llevan a cabo los objetivos propuestos por la cátedra de práctica. A su vez la docente de la sala de 4 años: Lorena es quien concreta y acerca la intervención a los niños por intermedio de los padres utilizando la virtualidad.

Recursos/ Insumos

Los recursos que se van a utilizar para llevar adelante el proyecto tienen que ver con los dispositivos que nos permiten mantenernos en contacto con las familias de los niños de sala de 4 años, en este caso serían los teléfonos celulares o computadoras con las que disponen cada uno para mantener el contacto con el hogar San José.

Bibliografía

- Cantú, G. (2011). Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Noveduc.
- Luque, C. (2004) Yo tengo problemas de aprendizaje: Una experiencia de tratamiento psicopedagógico grupal. cap 4. Editorial: Brujas.
- Marisa ,R . El niño del dibujo. Primeros trazos infantiles: Una aproximación al inconsciente . Art 14. Año: 2013 Editorial: Paidós.
- Beatriz, J. Intervenciones en la Clínica, Cap IV, El dibujo: del garabato a la historieta, (pág, 148).
- Jean, P. La formación del símbolo en el niño. Editorial Fondo de Cultura Económica, México: 1982. Módulo II: Desarrollo de competencias para la comunicación y el lenguaje. (pág 7-38)

- Fernandez ,A .2000) "Poner en juego el saber"Editorial: Nueva Visión
- Graciela Montes, (2012) Para pensar la intervención.
- Schlemenson, Silvia.La clínica en el tratamiento psicopedagógico.-1a ed.-Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Cantú, G.(1999) La lectura reinventada: narrativa de interpretación textual en la Clínica Psicopedagógica, cap. 5.