



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA.

Intervenciones actuales en modalidad virtual dentro del campo de la Psicopedagogía en la etapa de tratamiento que favorecen los procesos de construcción de aprendizajes de la lectoescritura.

TRABAJO FINAL.

Alumna:

Melissa Agustina Peluso

Tutoras de tesis:

Lic. Mirta Parellada

Lic. Sabrina Pérez

Título a obtener:

Lic. en Psicopedagogía.

Carrera:

Lic. en Psicopedagogía.

Fecha de presentación:

Febrero del 2022.

Resumen:

El presente trabajo propone como objetivo general indagar las intervenciones dentro del tratamiento psicopedagógico orientadas a favorecer la lectoescritura en niños/as entre 6 a 10 años de edad, en modalidad virtual en los años 2020-2021 en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). A su vez, identificar los recursos utilizados y describir dichas intervenciones. Para llevarlo adelante se realizó un estudio de campo con entrevistas a Lic. en Psicopedagogía del AMBA y un elemento de la provincia de Córdoba. A partir de ello, se organizaron los datos y se realizó un análisis cualitativo en articulación con el marco teórico.

Las conclusiones a las que se arribaron fueron las siguientes: la connotación positiva del espacio psicopedagógico permitió que se puedan realizar los encuentros en la dimensión virtual y, esto fue posible, debido a que se efectuó una modificación en el encuadre dentro del tratamiento psicopedagógico. Además, se resignificó la formación y colaboración de los profesionales mediante la web, que permitió un enriquecimiento de la Alfabetización Digital de éstos. Por último, en lo que respecta a los recursos seleccionados, se concluye que las intervenciones orientadas a favorecer la lectoescritura son pensadas en función de la compleja singularidad del sujeto consultante.

Palabras claves: tratamiento psicopedagógico virtual – recursos digitales – intervenciones para favorecer la lectoescritura en niños de 6 a 10 años de edad.

Índice

Introducción.	4
Estado del Arte.	6
Marco teórico.	10
1. Concepciones de aprendizaje.	10
1.1 ¿Cuáles son los modos de aprender?	14
1.2 Dificultades de Aprendizaje.	16
1.3 Tecnologías digitales y aprendizaje.	19
2. Aprendizaje de la lectura y escritura.	21
2.1 Ambiente alfabetizador.	25
3. Psicopedagogía clínica.	28
3.1 Encuadre.	29
3.2 Etapas del tratamiento.	30
Encuadre metodológico.	34
Análisis e interpretación de los datos.	35
Concepciones acerca del aprender y sus dificultades.	35
Tratamiento psicopedagógico en modalidad virtual.	38
Recursos virtuales e intervenciones para favorecer la lectoescritura en la etapa de tratamiento.	43
Conclusiones.	48
Bibliografía.	52
Anexos.	56
Modelo del instrumento de recolección de datos: Entrevista.	56
Matriz de análisis de datos.	57

Introducción.

El presente trabajo propone como objetivo general indagar las intervenciones dentro del tratamiento psicopedagógico orientadas a favorecer la lectoescritura en niños/as entre 6 a 10 años de edad, en modalidad virtual en los años 2020-2021 en AMBA.

Durante dicho período, el mundo se encontró afectado por la irrupción de la pandemia de COVID-19. En Argentina, a partir de las medidas sugeridas globalmente, el Estado decidió establecer dentro del territorio la norma sanitaria de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). A partir de dicha situación, se modificaron las acciones de la vida cotidiana y, entre ellas, las intervenciones de los profesionales de la salud.

Particularmente este estudio tendrá como centralidad a la Salud Mental específicamente dentro del campo de incumbencias de los Licenciados/as en Psicopedagogía. La delimitación de esta investigación es en la práctica clínica, dentro del tratamiento psicopedagógico individual, donde emergieron nuevos interrogantes a partir de la ruptura de los elementos del encuadre, tales como: tiempo, espacio, frecuencia, duración y caja de trabajo (Visca, 1994). Es por ello que, los profesionales se vieron obligados a dar una respuesta adaptativa frente a la emergencia social y encontrar otras alternativas para continuar interviniendo mientras que transcurre la crisis. Esto es expresado por las autoras Álvarez, et. al (2020, p.19) “modos de hacer nuestra práctica clínica una forma de continuidad donde mucho se volvió discontinuo”.

Frente a este punto de quiebre y apertura hacia nuevas formas de intervenir, emergió la Tecnología de la Información y la Comunicación (Tic) como lazo para acercarse paradójicamente a la distancia.

Para dar respuesta adecuada a la demanda, los profesionales de la Psicopedagogía, como tantos otros, incursionaron a realizar los encuentros de tratamiento a través de canales virtuales. Por lo tanto, en este punto, comenzaron a surgir aún más interrogantes acerca de cómo poder dar continuidad a las intervenciones y de qué manera; debido a que esta situación es una anomalía dentro del paradigma.

En relación a este aspecto, las prácticas clínicas se presentan en predominio, desde el campo teórico y práctico, pensadas sólo a través de encuentros presenciales. Sin embargo, desde los escenarios complejos contemporáneos, es necesario incursionar más en la concepción de Psicopedagogía online (Martínez Gutiérrez, et. al., 2019) la cual hace referencia a la creación de un entorno virtual educativo e innovador, teniendo como propósito alcanzar un ambiente en donde en el aprender se pongan en juego los tiempos sincrónicos y asincrónicos en interacción. Todo ello, sin dejar de lado aspectos sociales, psicológicos y cognoscitivos.

Las ideas planteadas previamente, en relación con los entornos virtuales de aprendizaje, se vinculan con la conceptualización de Alfabetización Digital (UNESCO, 2011) que hace referencia a la habilidad de desempeñarse eficazmente en el uso y aplicación de herramientas tecnológicas digitales. Pudiendo lograr, a través de dichos recursos, acciones de creación, interpretación, evaluación y localización de la información en articulación con la aplicación de nuevos conocimientos en ambientes virtuales. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se proporciona una perspectiva que considera otros escenarios para el aprendizaje, la alfabetización y el uso de herramientas de tecnología digital. Por consiguiente, es relevante que sea considerado como parte del trabajo y la formación en Psicopedagogía.

Desde aquí surge el interrogante de cómo articular el campo teórico y práctico en este contexto que demanda prácticas virtuales. En lo que respecta a este trabajo se proponen las siguientes preguntas a modo de guía, que se enlazan con el objetivo general ya planteado: ¿Mediante qué recursos y herramientas virtuales la Psicopedagogía podría lograr desarrollar los aprendizajes vinculados a la lectoescritura en niños de 6 a 10 años de edad? ¿Cómo se relaciona esto con los conocimientos construidos hasta el momento?

Respecto a los objetivos específicos se enuncian los siguientes: identificar los recursos utilizados en el tratamiento psicopedagógico orientados a favorecer la lectoescritura en modalidad virtual y describir dichas intervenciones.

En consecuencia de lo planteado, es relevante indagar sobre las nuevas formas y alternativas con respecto a la utilización y aplicación de recursos virtuales en las intervenciones que emplean en su trabajo los profesionales de la Psicopedagogía, que puede efectuarse en distintos ámbitos o escenarios. De esta manera, se contribuye a la formación de nuevas competencias y mayor preparación, las cuales respondan a las exigencias de las diferentes sociedades y/o culturas.

Estado del Arte.

En el proceso de búsqueda de antecedentes relacionados al objeto de estudio de esta investigación, se ha descubierto vacancia sobre el mismo. Por lo tanto, se indagó en temáticas relacionadas como: el aprendizaje en modalidad virtual, aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura, intervenciones clínicas psicopedagógicas en modalidad virtual durante el período de ASPO por COVID-19 y la aplicación de las Tic en la formación y en el campo del quehacer psicopedagógico.

Se utilizaron para la construcción de este apartado artículos académicos delimitados geográficamente a la zona de América Latina, realizando un corte temporal a los últimos diez años. A continuación, se describirán las investigaciones más pertinentes vinculadas al tema de este trabajo.

El artículo “Apprender a leer y escribir: aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura” (Gómez-Díaz, et. al 2015, p.1) tiene como tema central la selección de recursos destinados a los llamados “nativos digitales” según Prensky (como se citó en Gómez-Díaz, et. al, 2015). Dentro del mismo se señalan las ventajas e inconvenientes de las aplicaciones en la web, cuáles son las características de las mismas y, enuncian a partir de los resultados, cuáles son de utilidad. Para ello se realizó la revisión bibliográfica pertinente acerca de la temática y la búsqueda de recursos en la web. Principalmente, dicha indagación contempló los niveles de lectoescritura delimitados por Ferreiro y Teberosky (1979). Por lo que se efectuó la prueba de cada una de las aplicaciones para conocer acerca de su uso. Luego, se confeccionó un listado de aquellas que presentaban relación con los valores pedagógicos contemplados. Posteriormente, dicho trabajo, arriba a la clasificación de aplicaciones para la lectoescritura que son distinguidas en las siguientes categorías: aprender el alfabeto, aprender a leer y escribir, aplicaciones inclusivas, Storytelling, jugar con las letras y las palabras, practicar comprender y disfrutar. Por último, se concluye que, en la sociedad de la información, nos encontramos con una nueva generación de aprendices. Por lo tanto, hay que conocer y saber utilizar los dispositivos, productos y recursos para la selección de los contenidos aprovechando la potencialidad que nos otorga la tecnología.

El uso de las Tic fue analizado por Medellín Mendoza y Gómez Bustamante (2018) como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en la educación primaria en relación con el método elegido para enseñar la misma, tales como: sintético, analítico y mixto. Dicha tecnología ofrece variedad de estímulos visuales, auditivos, cognitivos e interactivos. Además, se destaca la estructura hipertextual de la misma, que brinda la posibilidad de que el estudiante organice el proceso de aprendizaje con características secuenciales o no lineales. Se

concluye que, la mencionada mediación tecnológica, ofrece la posibilidad de producir dos tipos de aprendizajes. Uno de ellos es el que refiere al uso de la tecnología y, el otro, es el que se relaciona con las habilidades lectoras. Sin embargo, otro punto en su conclusión es que consideran necesaria la gestión de los recursos, como así también, en este caso la formación del docente.

En relación a la formación de los futuros profesionales de la Psicopedagogía, se han encontrado dos artículos. Uno de ellos es el siguiente: “Psicopedagogía online como entorno de aprendizaje en la educación superior: dimensión e innovación educativa” (Gutiérrez y Bolaños, 2019, p.1), cuyo objetivo fue el de generar un nuevo módulo en la Universidad del Centro de México (UCEM) para que los estudiantes de la carrera logren formarse para afrontar los retos que exige la actualidad con relación a la virtualidad. Para ello, se creó la asignatura Psicopedagogía online otorgándole la perspectiva educativa innovadora virtual, teniendo en cuenta las características de dicho ambiente de aprendizaje: interactivo, sincrónico y asincrónico. También tratando de enlazar con los aspectos sociales, ideológicos, psicológicos y cognitivos. La metodología de investigación fue diseñada teniendo en cuenta los aspectos empírico-analítico, mixtura entre lo cuantitativo y cualitativo, aplicando encuestas a los alumnos que cursaron el módulo. Se pusieron en relevancia las dimensiones educativas y tecnológicas para el análisis y procesamiento de los datos. A partir de ello se concluyó que, en el contexto actual, resulta indispensable considerar el aprendizaje tecnológico. Sin embargo, el mismo va a estar influenciado y condicionado por la eficacia de los recursos: humanos, tecnológicos, conceptuales, organizativos, actitudinales, normativos y administrativos. Todo ello, va a incidir en la calidad de los instrumentos y herramientas que se utilicen para la comunicación en la combinación de elementos tecnológicos y pedagógicos en un diseño global para generar puntos de unión, a fin de favorecer la elaboración e implementación de dichas estrategias.

En cuanto a la aplicación de la tecnología en la Psicopedagogía, Farias Cedeño, et. al (2019) realizaron un análisis sobre las herramientas en relación al aprendizaje colaborativo, la comunicación y la percepción de los estudiantes frente al uso que le daban los docentes en la Universidad Nacional de la Loja. Para este trabajo, utilizaron como metodología un documento ad hoc de forma mixta con preguntas y una encuesta para que los estudiantes, de mencionada institución educativa, sean partícipes de la muestra. A partir de los datos arribaron a las siguientes conclusiones: en el aula se utiliza fundamentalmente el PowerPoint; y con respecto a la comunicación, el Gmail es el que más valoran los alumnos. Por otra parte, la mayoría se encuentra de acuerdo con respecto a que la institución educativa debería brindar capacitaciones,

realizar seguimientos tecnológicos y metodológicos enmarcados legalmente y utilizados por los docentes. También la mayoría percibe que dichas tecnologías permiten mejorar las metodologías de enseñanza permitiendo favorecer el aprendizaje significativo.

Por último, en cuanto a los recursos y la formación virtual dentro del campo de la Psicopedagogía, fueron implementados y expuestos en “El programa de asistencia psicopedagógica en tiempos de ASPO por COVID-19” (Wald, et. al 2020, p.1). Este trabajo presentó como objetivo el desarrollo de un modelo de abordaje en vinculación con la propuesta ética y política, a partir de una reconfiguración epistemológica, teniendo en cuenta el pensamiento complejo. A su vez, mostrando los progresos de los planteos y discusiones teóricos-clínicos que dan lugar a las modificaciones dentro del encuadre con su respectiva fundamentación. Todo ello a partir del registro de dos meses en experiencias clínicas. Éstas últimas, tienen como población a niños y niñas pertenecientes a sectores de máxima vulnerabilidad, los cuales presentan dificultades en el aprendizaje. Las intervenciones son organizadas en dos tiempos, inicialmente se realiza un diagnóstico psicopedagógico y luego, se incorpora al niño/a en el tratamiento grupal de frecuencia semanal conformado por cuatro o siete niños. Éste último espacio de intervención es coordinado por dos terapeutas y cuya finalidad es la de favorecer los procesos singulares de simbolización. Para ello, las sesiones se encuentran organizadas a partir de tres ejes o momentos: discursiva, figurativa/escritural y lectora. Por otra parte, también se trabaja con una frecuencia quincenal con los adultos que se encuentran a cargo de los mencionados niños/as.

Frente al contexto de emergencia sanitaria, el equipo de profesionales brindó una respuesta proponiendo encuentros virtuales a través de videollamadas de WhatsApp con los grupos de niños. También se continuaron las intervenciones con los adultos a cargo a través de la utilización del grupo de WhatsApp habilitado con frecuencia quincenal. Sin embargo, se encontraron con obstáculos en torno al encuadre espaciotemporal ya que, tuvieron que atravesar inconvenientes con la red de conectividad a Internet o por la pérdida de contacto y punto de referencia espacial ante el daño o extravío del dispositivo móvil de las familias asistidas.

Durante dicho período, el equipo de profesionales reflexiona que, tuvieron que ser plásticos en cuanto a sus conocimientos aplicados en la acción, pensando en las posibilidades existentes para continuar abordando las problemáticas de aprendizaje y, a su vez, producir una transformación epistemológica que responda a las necesidades del contexto produciendo capital simbólico en relación con la experiencia que, en un futuro, podría ser transmitido a la comunidad científica.

En cuanto a las investigaciones previamente expuestas, se concluye que se ha encontrado escasa bibliografía en relación al objeto de estudio de este trabajo. Por consiguiente, se descubre vacancia dentro de la temática planteada y se considera que, en el desarrollo de esta investigación, se tendrán en cuenta diferentes enfoques y aportes teóricos-científicos que convergen en el objeto de estudio.

Marco teórico.

1. Concepciones de aprendizaje.

En este apartado se realizará un recorte de algunas de las perspectivas más relevantes acerca del aprendizaje que se consideran relacionadas con el desarrollo del presente trabajo. En el breve recorrido, se expresarán las nociones primordiales de los diferentes autores. Dado que hay diversidad acerca de su conceptualización, es prudente esclarecer las ideas principales de las diferentes corrientes para favorecer la comprensión posterior del tema principal de la investigación: aprendizaje de la lectoescritura en el tratamiento psicopedagógico en modalidad virtual.

Se comenzará exponiendo las ideas de Jean Piaget (1964) quien es considerado uno de los referentes de la corriente constructivista. Propone que el aprendizaje es un proceso de interjuego entre la asimilación, la acomodación y la posterior equilibración. A partir de dichas variables, el sujeto establece interacción con el objeto a conocer. Éste último, se caracteriza por contener información del ambiente que lo rodea.

Con respecto a los términos mencionados previamente, se entiende por asimilación al proceso de incorporación de los datos del objeto a conocer mediante la estructura cognoscitiva del sujeto. En cuanto a la acomodación, es la acción operativa que se orienta a aplicar, dicha estructura cognitiva previa, a las novedades emergentes de la realidad particular en la que se encuentra el sujeto. En lo que refiere a la equilibración, se remite al factor regulador interno, el cual se desarrolla y evoluciona, encontrándose en permanente estado de transformación de la estructura cognitiva, lo cual le permite producir respuestas compensadoras frente a las demandas de adaptación del ambiente.

Dependiendo de las respuestas que pueda otorgar a determinada realidad y adaptarse a ella, el sujeto dará cuenta del estadio de su desarrollo intelectual. Cada uno de ellos presenta estructuras que son relativamente estables e incorporan como, en forma de espiral, los conocimientos adquiridos en el estadio anterior.

Por otra parte, en relación a la corriente constructivista, la cual enfatiza en la interacción del sujeto con su medioambiente, se encuentra Lev Vygotsky (1934) quien converge en este aspecto con las ideas planteadas por Jean Piaget (1964), concibiendo que el aprendizaje no es fuera de un contexto, es decir, no se da de forma aislada, sino que mediante la interacción social. Sin embargo, particularmente este autor toma como relevante el medio sociocultural, en donde los niños interiorizan objetos a conocer a partir de él. Con relación a esto, utiliza la metáfora del andamiaje, explicando que cada sujeto necesita de la figura de un otro mediador

que cumpla el rol de promotor, colaborador y facilitador del acceso a nuevos conocimientos. Otra de las características es que la vinculación entre ambos sea de forma temporal como un andamio, que cuando ya no se necesita, no se lo utiliza más. Mencionada figura mediadora, puede ser asumida por un adulto o par, ya que solamente tiene que cumplir con la condición de que se encuentre más avanzado o tenga mayor conocimiento en el área, para proporcionar el sostén necesario a fin de que el sujeto aprendiente logre la construcción de nuevas estructuras del pensamiento.

Además, esto se relaciona con otro de los conceptos que es el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entendida como la distancia entre las posibilidades reales que tiene este sujeto para aprender, según su nivel de desarrollo y los aprendizajes conformados dentro de sus esquemas de conocimientos alcanzados hasta el momento, y la nueva información o aprendizaje que podría adquirir e incorporar en su estructura cognitiva mediante la colaboración de un otro que tenga más conocimientos para poder orientarlo. Es decir, ese otro que funciona como andamiaje poniendo en juego un papel de tutor potenciador que guía hacia el logro de mayor conocimiento y autonomía del sujeto que aprende (Vygotsky, 1934).

En cuanto a la perspectiva de la Psicología Cognitiva, se encuentra el aporte de Ausubel, et. al, (1983) que han estudiado, analizado y clasificado los aprendizajes dentro del aula o salón de clases. Distinguieron los siguientes: aprendizaje por recepción, aprendizaje por repetición, aprendizaje significativo y aprendizaje por descubrimiento. El primero, alude a que el sujeto recibe un material, tema o contenido estructurado de tal forma en la que solo debe incorporarlo. El segundo, hace referencia a la reproducción arbitraria del contenido que se internaliza. En el tercero, el sujeto puede establecer relaciones entre la información nueva y sus conocimientos previos pudiendo establecer una significación entre ambos contenidos. Y, por último, en cuanto al aprendizaje por descubrimiento, es aquel en donde el contenido a ser aprehendido debe ser hallado y revelado de forma independiente para luego ser asimilado.

Por otra parte, se encuentra el aporte de Alicia Fernández (1987) que postula que en el aprendizaje se implica y se ponen en juego el organismo del sujeto, su cuerpo, su inteligencia y la arquitectura del deseo que se establece y configura con un Otro. Es un trabajo que requiere de la reconstrucción y apropiación de la nueva información y conocimientos aportados desde el ambiente y por la figura de un enseñante; en donde el sujeto aprendiente lo significa desde su saber, que lo constituye en un sujeto autor, pensante, deseante y creador.

Por consiguiente, se encuentra similitud con las ideas de Piaget (1964), dado que coinciden en que hay una reconstrucción dentro de la estructura cognitiva y, también, una necesidad de adaptación del organismo con el medio.

A su vez, se halla convergencia en la concepción de Alicia Fernández (1987) con los aportes de Vygotsky (1934) y Ausubel, et. al (1983), al proponer que para que el aprendizaje se lleve a cabo, es necesario de dos personajes: enseñante y aprendiente, que se vinculan a través de una matriz construida entre ambos, cada uno con los elementos que requiere el aprendizaje y el equilibrio dinámico entre la asimilación-acomodación.

Con relación a esto, Juan Ignacio Pozo (2008) aporta que el aprendizaje es un campo complejo. Quiere otorgarle al término una mirada integradora dado la multiplicidad de factores que intervienen en él, tales como: sociales, histórico-políticos, cognitivos, culturales, afectivos. También hace referencia a la diversidad de concepciones que, tal como se ha mencionado, presenta dicho término. Además, esto lo expone teniendo en cuenta que las distintas comunidades configuran sistemas de aprendizaje propios y particulares. Por lo tanto, se podría vincular con los aspectos señalados por los otros autores e incluso, ampliándose. Coincide con la corriente constructivista, en que el aprendizaje es un mecanismo adaptativo frente a las situaciones que cambian en la realidad circundante al sujeto.

También, esclarece que la capacidad de aprendizaje es un sistema que no puede ser reproducido a través de medios artificiales, ya que la acción de aprender es inherente a los organismos y no se podría imitar desde una máquina. Por otra parte, destaca otras características que diferencian al ser humano de otras especies como, por ejemplo: el lenguaje, los deseos, las intenciones, la creación artística o científica, entre otras. Además, menciona que el aprendizaje humano tiene como finalidad incorporar e interiorizar la cultura, donde cada sociedad, a su vez, genera las demandas y objetos de conocimiento que deben ser aprendidos.

El momento actual en el que estamos inmersos, este autor, lo denomina sociedad del aprendizaje (Pozo, 2008) ya que nos encontramos bajo una demanda constante, continua y masiva; en donde en mayor o en menor medida, nos hallamos en el interjuego de roles de aprendices y maestros a la vez. Dado que en nuestra cultura actual los conocimientos no son perecederos como en tiempos anteriores, sino que, todo lo contrario.

Por lo tanto, nos encontramos aprendiendo y siendo maestros de otros dentro de las relaciones sociales. Al mismo tiempo, menciona la importancia de este accionar. Puesto que, en la actualidad las riquezas son consideradas a partir de los recursos humanos y la capacidad de aprendizaje con la que cuenta una determinada nación o país para adaptarse y dar respuesta a las exigencias del medio, resultando útiles para metas y fines distintos.

En complementación se encuentra, entre uno de los aportes de los últimos años, la perspectiva neurocientífica de Stanislas Dehaene (2019) concibiendo que los seres humanos desde su más temprana edad ya disponen de conocimientos sobre su realidad, por lo tanto, no

deben ser considerados una *tábula rasa*. Afirma que el cerebro no aprende simplemente ante la exposición de estímulos o información, sino que debe poner en juego los siguientes cuatro elementos que considera como pilares fundamentales: la atención, el compromiso activo, el error productivo a través de un feedback y la consolidación. Es por ello que, se hará posible el aprendizaje partiendo de la plasticidad cerebral para modificar y reconfigurar las conexiones de las redes neuronales. También, adhiere que el cerebro demuestra superioridad en cuanto a su desempeño en el sistema procesal de información y adaptación a las exigencias de la realidad.

De este modo, las ideas del autor se pueden vincular con las perspectivas expuestas dentro de este apartado debido a que se encuentra similitud en varios aspectos. Primeramente, en relación a la consideración de los conocimientos previos de los sujetos aprendientes teniendo en cuenta que se encuentran inmersos en una realidad particular. A su vez, pensar a la experiencia que posibilita un aprendizaje significativo (Ausubel, et. al, 1983) dado que Dehaene (2019) coincide en que la mera exposición a estímulos no garantiza un aprendizaje. También, se enlaza con la idea de equilibración (Piaget, 1964) dado que hay una reconfiguración de la estructura cognitiva en donde se añade el conocimiento actual sobre las redes y conexiones neuronales. Además, como lo mencionaron todos los autores seleccionados, el sujeto cumple un rol activo en su aprender encontrándose en interacción con otros y su medioambiente.

Por lo tanto, las concepciones de aprendizaje expuestas y seleccionadas en el presente trabajo serán utilizadas para el posterior análisis de los datos obtenidos asumiendo el posicionamiento del pensamiento de la complejidad. Particularmente tomando las ideas de Denise Najmanovich (2008) que propone un cambio de paradigma dentro de las ciencias, en donde se resiste al modelo de prácticas únicas o esquemas preconcebidos. En contraposición a estas ideas, propone estar inmersos en la dinámica de la creación y producción de nuevos conocimientos teniendo en consideración que no serán fijos ni estáticos, ni mucho menos totalizadores, debido a los puntos de ceguera que todo investigador puede tener.

Sobre esta base se considera que todas las perspectivas son pertinentes para investigar nuestro objeto de estudio e indagar en lo correspondiente al planteamiento de los objetivos de la investigación. Al mismo tiempo, sin perder de vista la singularidad en la forma que tiene de aprender el sujeto.

1.1 ¿Cuáles son los modos de aprender?

En relación con las concepciones de aprendizaje y, acerca de lo que refiere la acción de aprender, se hallan modos singulares y particulares en los que el sujeto aprendiente establece un vínculo interaccional con el objeto de conocimiento y el medio que lo rodea para construir sus propios aprendizajes.

En lo que respecta a la forma de aprender a aprender del sujeto cognoscente, se irá configurando, partiendo de su génesis, en el ámbito primario. Éste último es, dentro de la vida del infante, el momento y la primera instancia en donde emerge la constitución de su subjetividad. Como consecuencia de estas primeras vinculaciones, se construyen los denominados Protoaprendizajes (Quiroga, 2009) que aluden al modelo que funda el modo de aprender desde los primeros vínculos, de las reacciones y acciones que surgen a partir de las experiencias gratificantes o frustrantes, las cuales serán connotadas y, también, de qué forma son enfrentadas estas situaciones, construirán huellas diversas dentro de esta primera instancia de socialización.

A su vez, se irán configurando los Deuteroaprendizajes (Quiroga, 2009) que corresponden al modelo construido en torno a creencias, valores, costumbres, etc.; las cuales conforman la cosmovisión de cada grupo familiar o ámbito primario. Estos primeros escenarios son parte instrumental para pasar de la dependencia infantil hacia la autonomía, en función de las características y vivencias singulares de cada sujeto.

Si a estos dos tipos de aprendizajes y experiencias, se añaden los que el sujeto aprendiente establece mediante la complejidad de sus relaciones sociales, en donde se ponen en juego: el lenguaje, el orden simbólico, las formas en las cuales se configura su psiquismo y la praxis; se construyen en cada sujeto Matrices de Aprendizajes (Quiroga, 2009). Éstas se encuentran multideterminadas en lo que refiere a su conformación, por las experiencias de interacción y aprendizaje de múltiples factores que la producen tales como: hechos ocurridos en la realidad y procesos comunicacionales con la heterogeneidad que ello conlleva. Dicha matriz, alude a la forma subyacente del aprendizaje del sujeto que se constituye en praxis y que es parte de la estructura interna, se caracteriza por ser compleja e incluso contradictoria. Dicha matriz es sustentada, además, desde lo biológico en donde el sujeto logra: registrar, organizar, significar e interpretar las diferentes experiencias, acciones, pensamientos, emociones y/o sensaciones.

Ella se interrelaciona con la trayectoria de aprendizaje del sujeto cognoscente dado que, a partir de las experiencias que ha transitado en su aprender, éstas se encontrarán vinculadas con las potencialidades y obstáculos que se sintetizan en el aquí y ahora para dar una respuesta.

Por lo tanto, mencionada estructura interna que constituye la matriz de aprendizaje puede ser modificada dado que los sujetos devienen en diferentes experiencias. Es decir que, se caracteriza por poseer movilidad y posibilidad de transformación. Sin embargo, paradójicamente presenta cierta estabilidad y se encuentra relativamente organizada, lo cual da cuenta del estilo que tiene el sujeto para enfrentarse y actuar en el aprender. Cabe destacar la posición protagónica y activa del sujeto en relación al sistema, modelo, matriz de representaciones en torno a las experiencias de aprendizaje que se encuentran vinculadas con las relaciones sociales. Estos aprendizajes irán constituyendo las características de su trayectoria que, tal como se ha mencionado previamente, se renueva con cada aquí y ahora.

Como ya se ha dicho, estas matrices de aprendizaje se encuentran en permanente devenir en relación a las vivencias por las cuales atraviesa el sujeto. A su vez, en cada momento el aprendiente va implementando un molde relacional denominado como Modalidad de Aprendizaje (Fernández, 2010) haciendo referencia al esquema que utiliza el sujeto autor al momento de accionar u operar en las diferentes situaciones de aprendizaje. A su vez, se vincula con el objeto a conocer, consigo mismo en la figura de autor aprendiente y el Otro que toma el rol de enseñante. Como consecuencia, la Modalidad de Aprendizaje se encontrará en una reconstrucción permanente en donde se pondrá en juego el reconocimiento que haya tenido el enseñante para otorgarle el lugar al sujeto aprendiente desde su propia autoría. Además, al igual que Ana Quiroga (2009) en relación a las Matrices de Aprendizaje, la modalidad estará vinculada con la significación que otorga el grupo primario o familiar a la acción de conocer.

Alicia Fernández (2010) propone los siguientes tipos de Modalidades de Aprendizaje, teniendo en cuenta los procesos de asimilación y acomodación que se necesitan para aprender según Piaget (1964), los cuales fueron expuestos en el anterior apartado. Ahora bien, centrando en lo propuesto por la autora, se encuentran los siguientes tipos: Hiperacomodación-Hipoasimilación, Hiperasimilación- Hipoacomodación, Hipoasimilación- Hipoacomodación y alternancia entre asimilación y acomodación.

El primer tipo hace referencia a lo que también puede ser conocido como Modalidad Predominantemente Acomodaticia, en donde en el sujeto aprendiente prima el accionar por imitación y no cuenta con esquemas ni experiencias previas para disponer de su propia creatividad al acercarse al objeto de conocimiento. Por lo tanto, obedece acríticamente al ponerse en contacto con el objeto.

El segundo, también puede ser conocido bajo la denominación de Modalidad de Aprendizaje Predominantemente Asimilativa, en donde el sujeto conoce de manera fragmentaria al objeto debido a que no logra aceptar las características ni la legalidad de este

último, imponiendo su fantasía e imaginario por sobre la realidad. Como consecuencia, en esta relación vincular entre sujeto autor y objeto a conocer, hay un predominio de la subjetividad del primero y hay una pobreza de contacto con el segundo. Esto se debe a que en sus experiencias previas se produjo en sus esquemas de conocimiento una internalización prematura que contó con un predominio lúdico y que, a su vez, el niño no ha sido respetado en los momentos que lo requirió para repetir y elaborar una misma experiencia.

Con respecto al tercer tipo, la autora expone que se trata de un empobrecimiento de los esquemas de conocimiento y la coordinación de ellos. Esto repercute debido a que no se ha respetado la necesidad del niño a repetir experiencias y elaborarlas. A su vez, ello redundan en un empobrecimiento lúdico y en el rol anticipatorio con relación a la creatividad e imaginación.

Por último, se encuentra la Modalidad de Aprendizaje Adaptativa que refiere a la alternancia entre las variables de asimilación y acomodación. Éstas últimas, permiten que en la acción de aprender haya movilidad y equilibrio dinámico entre ambas. Se caracteriza por ser un esquema que cuenta con la posibilidad de variar y adaptarse, mediante la interacción del sujeto autor, a las particularidades del objeto a conocer.

Tal como se expuso en este apartado, las características y el modo con el que los sujetos cuentan para aprender se irán construyendo en el devenir de las experiencias que hayan transitado. A su vez, estará influido por la interacción con los grupos y otros sociales que pueden adquirir, por momentos, el rol de enseñantes y posibilitar u obstaculizar el accionar del sujeto autor cognoscente al momento de aprender.

En este orden de ideas, la dificultad de aprendizaje se halla cuando una modalidad se rigidiza, por lo tanto, no permite la movilidad adaptativa que se requiere para aprender significativamente (Ausubel, et. al, 1983). En el siguiente apartado se tratarán en profundidad otras concepciones acerca del núcleo temático.

1.2 Dificultades de Aprendizaje.

Teniendo en cuenta la complejidad que implica pensar en el proceso de aprendizaje y con el recorrido teórico realizado en los apartados anteriores, es relevante esclarecer que dada la diversidad de perspectivas acerca del mismo se considera lo propuesto por Norma Filidoro (2002) que plantea que los problemas de aprendizaje se encuentran vinculados y refieren a la representación que se tiene de este último.

De este modo, ella propone la siguiente conceptualización de aprendizaje:

proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (Filidoro, 2002, p.16)

A partir de esto, lo que intenta la autora es poner en evidencia los observables que tiene en cuenta el profesional de la Psicopedagogía al momento de colocar la mirada en aquellas dificultades. Particularmente, dentro de su concepción acerca del aprender la autora destaca: el proceso, la construcción, la interacción, la apropiación, los saberes previos, las particularidades del objeto y la interacción social. Esta perspectiva, además, encuentra relación con la concepción de Pozo (2008); y, a su vez, da cuenta de la apertura hacia nuevas reformulaciones sobre este concepto, convocando a la interdisciplina como un modo de abordaje para abandonar las certezas implicando el cuerpo teórico de cada profesional como una guía y con la propuesta de continuar investigando.

Por otra parte, es relevante destacar que, dentro de este orden de ideas, la autora introduce a los docentes y, con ello, quiere hacer referencia a la participación de la institución escolar con la posibilidad de implicación y trabajo en conjunto. En relación con esto, en la República Argentina, se encuentra la Ley de Educación Nacional 26.206, que implica a los diferentes niveles del sistema educativo a la prevención y atención de las dificultades que puedan presentarse en el aprendizaje, con el objetivo de brindar un acceso equitativo a nuevos conocimientos. A su vez, la vinculación con el servicio de Psicopedagogía y otros profesionales a fin de que se garanticen las condiciones adecuadas para aprender.

Asimismo, se encuentra la Ley 27.306 de interés nacional con relación al abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). Dentro de este marco normativo, en el art. 3 la define como “alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar”. En función de lo planteado, y realizando un breve recorrido sin profundizar en el tema que, puede ser de amplia extensión, Rufina Pearson (2020) menciona que en el DSM-5 se adscriben a Trastornos Específicos del Aprendizaje cuando se evidencian las siguientes características en lo que refiere a aptitudes académicas:

- Lectura imprecisa o poco fluida de palabras.
- Dificultad para comprender lo que se lee.
- Dificultades ortográficas.

- Dificultades en la expresión escrita gramaticales o de puntuación.
- Dificultades para dominar el sentido numérico o el cálculo.
- Dificultad para el razonamiento matemático. (Pearson, 2020, p. 41)

A su vez, expresa que esos rasgos pueden ser distinguidos en cuanto una dificultad específica se vincula con las habilidades de automatismo, tales como: la fluidez en el área de la lectura, el cálculo y la escritura. Dentro de esta categoría se encuentran: Dislexia, Discalculia, Disgrafía y Disortografía. Por otra parte, con respecto a las que son dificultades no específicas, las cuales se relacionan con las destrezas de razonamiento, éstas pueden ser: Comprensión lectora, Razonamiento matemático, Redacción y Funciones ejecutivas.

Desde una mirada complementaria se encuentra lo propuesto por Alicia Fernández (1987) que amplía el panorama no ubicando solo al sujeto con dificultad, sino que también debe ser considerado que podría tratarse de un síntoma, cuya génesis deviene de la red de vínculos familiares. Sin embargo, solicita que no se reduzca la problemática a lo meramente vincular, ni mucho menos, enfocarse en la perturbación en el aprender que se debe reeducar. Sino que, teniendo en cuenta lo que ya se ha mencionado en el proceso de aprendizaje, según la autora, se pone en juego el organismo, el deseo, el cuerpo y la inteligencia. Por lo tanto, hay que contemplar la complejidad y realizar un abordaje, de ser necesario, en forma interdisciplinaria. Y por supuesto, sin dejar de lado los factores sociales en lo que refiere a lo económico, educacional, emocional, intelectual, orgánico y corporal.

Por otra parte, entendiendo que, como menciona Jorge Visca (1994), las dificultades en el aprendizaje pueden estar dentro del campo de la educación sistemática como las que ya se han mencionado. Pero, sin dejar de tener en cuenta que existe el campo de la educación asistemática como, por ejemplo, aprender a conducir un vehículo, cocinar, etc.

Teniendo en vista todo lo mencionado previamente, se conforma el marco epistemológico desde una Perspectiva Sociopsicopedagógica (Novillo Martínez, 2010) en donde se tiene en cuenta que las prácticas se encuentran atravesadas por aspectos culturales, regionales, sociales y locales. A su vez, entendiendo que desde el posicionamiento del Paradigma de la Complejidad (Najmanovich, 2008), el modo de abordar la dificultad es en su multiplicidad de dimensiones y concibiendo el dinamismo del devenir subjetivo, todo ello en vinculación con el aprendizaje.

1.3 Tecnologías digitales y aprendizaje.

El uso de las tecnologías digitales dentro del mundo actual ya se encuentra instaurado. La UNESCO (2011) reconoce que la información circula por varios medios o proveedores tales como: bibliotecas, archivos o Internet, y éstos tienen un impacto relevante en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Particularmente en relación a Internet, Lion (2020) añade que existen cada vez más redes que se entran para conectar a diversidad de personas que comparten, crean, colaboran y dialogan en diferentes territorios, en otras palabras, la autora menciona que esto puede ser concebido como una conexión que se establece transterritorialmente. A su vez, indica que estas acciones favorecen y fortalecen la interacción entre las comunidades y los movimientos sociales, generando modelos relacionales a través de Internet.

Continuando con esta corriente de ideas, se puede considerar lo propuesto por la UNESCO (2011) en base a que la educación tiene como finalidad la integración de la diversidad de alfabetizaciones tales como: mediática, informacional, libertad de expresión, libertad de información, bibliotecaria, en noticias, computacional, en Internet, digital, cinematográfica y en juegos.

Para ello, UNESCO (2011) propone la Alfabetización Mediática e Informacional, lo cual, desde esta perspectiva, se centra la mirada en la posibilidad de hacer cumplir la equidad y diversidad de derechos, con el objeto de que las personas puedan aprender y desarrollar el pensamiento crítico. Por ese motivo, teniendo en vista la socialización que se vincula con el aprendizaje de la lectura y escritura, las cuales se encuentran abocadas o centradas en las prácticas sociales, en la actividad ciudadana y en el ejercicio de los derechos.

La cultura participativa, según Lion (2020), puede ser absorbida y responder a los recursos tecnológicos que se encuentran a nuestro alcance. Ello se relaciona con lo propuesto por la autora a través de la metáfora del panal cognitivo, como una forma de construcción colaborativa, múltiple y común a través de redes. Justamente, por ello refiere a alfabetismos múltiples, que se vinculan con otras dimensiones de las redes transmedias produciendo conocimientos a través de diferentes formas.

En lo que respecta a los recursos Tic que posibilitan el aprendizaje, son aquellos que se caracterizan por colaborar en los procesos de adquisición de conocimientos, actitudes y procedimientos en un área determinada (Cacheiro González, 2011).

En este curso de ideas, Lion (2020) añade que otra de las características que se establece, mediante las Tic, es que el aprendizaje es justo a tiempo y desde pluralidad de contextos, ya que las tecnologías digitales lo permiten. A su vez, particularmente favoreció el

aprendizaje ubicuo y conectado en redes. Por otra parte, la interacción que se instaura en el aprender es a través de la horizontalidad con la posibilidad de establecer múltiples asociaciones, lo cual alude a que en Internet no hay jerarquías ni tampoco modelos fijos de conexiones. También, la autora menciona a los aprendizajes intersticiales, en donde se tiene en cuenta que existen enlaces en la web que se podrían considerar como nodos que favorecen y posibilitan dichas conexiones. Éstos pueden producir y generar conocimiento teniendo en cuenta los sentidos como fuente de la experiencia. Todos estos aprendizajes se conciben como potencia para la creación compartida, la expresión de ideas y la oportunidad de aprender dentro de otras dimensiones, en este caso desde la virtualidad.

Por otra parte, propone que la web (Lion, 2020) puede ser entendida como una plataforma o espacio abierto, cuya construcción se basa en la participación de los usuarios. Ello posibilita y potencia la experiencia participativa, el intercambio horizontal, la producción de conocimiento y la creatividad. Como consecuencia, la autora menciona que estos espacios virtuales se configuran desde la movilidad, entramándose con la subjetividad y las maneras de percibir al mundo en esa red digital.

Particularmente en esta dimensión virtual, en lo que refiere al tema central de este trabajo, Lion (2020) señala que leer utilizando la pantalla como soporte, en principio, requiere de destrezas similares a las que se utilizan cuando se usa un texto impreso, tales como: inferencia de aspectos que se encuentran implícitos, búsqueda de información y reflexión. Sin embargo, señala que la lectura en los dispositivos digitales requiere, además, de un mayor esfuerzo cognitivo en relación a la capacidad visoespacial, la atención, la concentración y la memoria. A su vez, esto se encuentra relacionado con la posibilidad de trabajar en simultaneidad con otras ventanas o páginas abiertas que, tal como menciona Coll (2004), se trata de la hipertextualidad. Ello conlleva a la flexibilidad y apertura hacia las diversas formas de organización y vinculación de los contenidos.

En cuanto a la conformación del material y la información que contiene la web, puede tener la posibilidad de potenciar el aspecto motivacional del sujeto aprendiente, favorecer los distintos ritmos a la hora de aprender. También puede complementar, ampliar y generar nuevas formas de representación en diferentes sistemas y formatos. Esta interactividad es la que incluye diversidad de lenguajes y medios a través de plataformas digitales para aprender.

Por lo tanto, desde la perspectiva psicopedagógica se pueden vincular estos recursos digitales teniendo en cuenta que los mismos deben favorecer y respetar los distintos ritmos de aprendizaje, a su vez, adecuarse a la compleja singularidad del sujeto desde su autoría, tomando las ideas de Alicia Fernández (2010).

2. Aprendizaje de la lectura y escritura.

Con respecto a la educación en Argentina y la bibliografía indagada, se encuentra que dichos textos hacen referencia a que la lectura y la escritura permiten el acceso no sólo a los contenidos escolares, sino que también contextuales. La adquisición de mencionados conocimientos se vincula con herramientas para el progreso cognoscitivo y personal, según Lerner (como se citó en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2008) puesto que, se articulan con las prácticas sociales y la formación ciudadana. Éstas últimas, componen uno de los objetivos de la enseñanza escolar en Argentina, además de tener en cuenta la formación general del estudiante y del lector literario. Esto quiere expresar que dichas prácticas del lenguaje se encuentran presentes en la vida social, las cuales pueden ser uno de los medios para establecer relaciones dentro de la misma. (Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2008).

Por otra parte, coinciden que la lectura y la escritura no pueden ser reducidas meramente al descifrado, decodificación o imitación lingüística. Sino que, se relacionan con el accionar del sujeto activo con la realidad. A partir de esto, se construirán esquemas y estructuras de conocimientos. Por lo tanto, de ello se entiende que es un proceso complejo ya que, se tiene en cuenta que existe la interacción con los objetos que brindan información y también participan los aspectos contextuales.

En este mismo orden de ideas, se articula lo propuesto por Ferreiro y Teberosky (1979) que hacen referencia a que el sujeto activo acciona empleando la comparación, ordenamiento, inclusión, exclusión en relación y, mediante, la utilización de otros aprendizajes. Desde allí el sujeto formula hipótesis, trata de ponerlas a prueba y comprobarlas a través de su pensamiento, es decir, de la acción interiorizada en función de sus esquemas y no del contenido. También, las autoras mencionan que dichas hipótesis son formuladas y establecidas por los niños que las construyen a partir de sus estructuras y esquemas de conocimiento. Por lo tanto, indican que no pueden ser enseñadas o transmitidas por un adulto o tutor.

Lo mencionado previamente se vincula con la perspectiva de los modelos interactivos de la lectura, los cuales expone Alonso (1985). Desde esta corriente, se entiende que la significación de los enunciados, frases, palabras, párrafos o textos, la construye activamente el lector.

Con relación a esto, Ferreiro y Teberosky (1979) indagaron, utilizando el método clínico o de refutación de hipótesis basándose en Piaget, la evolución del aprendizaje de la lectura utilizando tarjetas con imágenes y texto. A partir de esto, distinguen entre diferentes

niveles en relación a la progresión de los conocimientos adquiridos por los niños en dicha área de lectura.

En el primer nivel, la escritura y el dibujo se encuentran indiferenciados por el niño. Por lo tanto, la respuesta acerca de lo que leían era en función de la imagen y, específicamente, se relacionaba con el nombramiento de los objetos graficados que se encontraban dentro de las tarjetas. En el segundo nivel, el sujeto se encuentra en proceso de diferenciación entre la escritura y el dibujo. Este es el momento en donde logran anticipar el significado del texto en vinculación con la imagen, para ello tienen en cuenta las propiedades que comenzaron a ser construidas en el primer nivel, tales como: longitud de las palabras y el espacio entre éstas últimas. A partir de esto, la hipótesis que se tiene acerca del texto es que el mismo se considera la etiqueta del dibujo. Con respecto al tercer nivel, el niño comienza a utilizar la lectura como desciframiento empleando el deletreo y/o silabeo para tratar de comprender la parcialidad o la totalidad del texto. En el cuarto nivel, descrito por las autoras, la lectura presenta mayor fluidez. El sujeto implementa la segmentación sonora término a término y de esta manera logran reconstruir los enunciados de forma completa.

Ahora bien, desde la perspectiva de Rufina Pearson (2020), quien concibe que el aprendizaje de la lectura es una habilidad que se adquiere paulatinamente, en donde el sujeto obtiene mayor experiencia hasta que, logra realizarlo de forma autónoma. A partir de esto, la autora tiene presente las fases propuestas por Linnea Ehri y Uta Furth (como se citó en Pearson, 2020) para considerar en este proceso. La primera de ellas es definida como Fase Logográfica y se caracteriza por ser el momento en el cual el niño logra reconocer estructuras globales de algún escrito, es decir, no presenta una decodificación de los sonidos de las letras sino de la totalidad del texto. A su vez, Pearson (2020) presenta como ejemplos carteles de marcas como Coca-Cola y McDonald o, incluso, alguna palabra breve que resulte significativa para el niño. En cuanto a la segunda, es denominada como Fase Alfabética, en donde el sujeto ya presenta comprensión del principio alfabético y logra realizar la correspondencia entre grafemas y fonemas, en otras palabras, consigue ejecutar la decodificación fonológica. En lo que se refiere a la tercera, que es la Fase Ortográfica, da cuenta de que es el momento en el cual el niño logra retener y reconocer patrones ortográficos que le permiten realizar una lectura con mayor fluidez obteniendo el reconocimiento de algunas palabras de un solo golpe de vista por sus formas visuales. Además, Pearson (2020) añade una cuarta, que la denomina Fase Fluida Expresiva, la cual hace referencia a la velocidad de lectura teniendo en cuenta el contexto, la puntuación y la expresión. También, la autora lo enlaza con lo que se considera esperable o acorde según la etapa escolar que se encuentra transitando el sujeto.

En este trabajo, se piensa que tanto la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979) como la de Pearson (2020) se complementan y, enriquecen la mirada para la construcción del marco teórico. Dado que coinciden en los siguientes aspectos: en un primer momento, para el niño, la lectura se presenta en forma global reconociendo el apoyo de la imagen. Luego, comienza el desciframiento o decodificación alfabética hasta que, dentro de este proceso de aprendizaje, logran llegar a la fluidez en la lectura. Por lo tanto, se puede enlazar lo obtenido desde la perspectiva del constructivismo con los conocimientos encontrados hasta el momento.

Por otra parte, con respecto al sistema de escritura, se lo concibe como una representación del lenguaje (Dirección Provincial de Educación Primaria, Provincia de Bs. As. 2016), la cual constituye una invención colectiva y arbitraria. En relación con este tema, Ferreiro y Teberosky (1979) distinguen y delimitan los rasgos de la evolución del aprendizaje del sistema de escritura, realizando la división en las siguientes etapas: Presilábica, Silábica, Silábica-alfabética y Alfabética.

La etapa Presilábica se caracteriza por la búsqueda de diferenciación de la escritura con otros tipos de grafismos. También el sujeto trata de reproducir rasgos típicos o que considera habituales de la escritura. Sin embargo, la intención del escritor es subjetiva ya que, no hay diferenciación objetiva o relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla (Kaufman 1989). Otra de las particularidades de este momento, es que hay un intento de que la escritura corresponda y se relacione con el objeto al que quiere referirse; tal es el caso que escriben un mayor número de grafías para aquellos objetos de mayor tamaño o edad. A su vez, se añade que, el niño puede emplear el dibujo como apoyo o sostén de lo que está escribiendo, lo cual se infiere que le garantiza mayor posibilidad de que se pueda comprender su significado. En cuanto a la lectura de lo que escribió, es siempre de manera global dado que no hay diferenciación de los grafemas.

La segunda etapa de la escritura es considerada por Kaufman (1989, p.13) como “un período de transición entre la escritura presilábica y la hipótesis silábica estricta”. En este momento, según Ferreiro y Teberosky (1979), la hipótesis central que el niño tiene en cuenta es que, como condición para la significación, tiene que presentarse una diferencia objetiva en las escrituras, en otras palabras, diferentes formas en los trazos que realiza; a esto se lo considera como la hipótesis del cambio o variedad en los grafismos. Con respecto a estos últimos, es importante destacar que hay un progreso que resulta evidente ya que, los trazos que realiza son más definidos y se asemejan más a las letras. De ello se infiere que ha tenido la oportunidad de observar y adquirir ciertos modelos de escritura. En esta etapa es característico que los niños modifiquen la posición de los grafismos en orden lineal para generar una

combinatoria para atribuir una diferencia en la significación de lo escrito. Aunque, el niño continúa sosteniendo la idea de que esas letras no tienen valor sonoro aisladas o por sí mismas, sino que la escritura tiene valor en su totalidad. Por lo tanto, se puede decir que, en ocasiones, el sujeto trata de asignar alguna correspondencia sonora, pero coexiste la hipótesis presilábica de la globalidad de lo escrito. A su vez, otra idea que tiene es que, como exigencia, el escrito debe contener como mínimo tres letras o grafemas que sean variados y distintos para poseer significación y que sea legible. También dentro de los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979), mencionan como una característica prevalente en todos los niños que participaron del estudio, fue que en la escritura las letras estuvieron trazadas en predominio en imprenta mayúscula por sobre la cursiva.

En la tercera etapa, que alude a la Silábica-Alfabética, la escritura del niño ha evolucionado y tiende a intentar establecer conexiones o correspondencias sistemáticas otorgándole un valor sonoro a cada letra. La hipótesis cualitativa central, que maneja dentro de este nivel, es que considera que “cada letra vale por una sílaba”, es decir, que el niño tiene en cuenta que los aspectos de la escritura se relacionan con los del habla (Ferreiro y Teberosky, 1979). A su vez, existe la preocupación por el aspecto cuantitativo, según Kaufman (1989), en donde el niño escribe las letras en función de la cantidad de sílabas. Particularmente, presenta una estabilidad en el valor sonoro de las vocales y puede incluir algunas consonantes a este criterio; sin embargo, estas no necesariamente pueden relacionarse con el valor sonoro convencional. Con respecto a la correspondencia de sonidos, ésta ya no es desde la perspectiva global de la escritura, sino que término a término. Como consecuencia, el conflicto cognitivo dentro de este nivel estará relacionado con la cantidad mínima de grafemas y la hipótesis silábica, particularmente en la escritura de palabras bisilábicas y monosilábicas, dado que no contarán con el mínimo de tres letras, que corresponde a una de las hipótesis construidas en niveles anteriores, para que pueda tener significación, sentido y legibilidad el escrito. Ahora, se encuentra en la necesidad de pensar y trabajar progresivamente en las partes sonoras que representan cada sílaba para su representación.

En el siguiente nivel, que corresponde a la etapa Alfabética, el niño comprende que cada grafema tiene una correspondencia con un fonema. A partir de eso, realizará un análisis sonoro segmentado para producir su escrito. Posteriormente, mencionan Ferreiro y Teberosky (1979), que el niño se encontrará con dificultades o conflictos cognitivos de la ortografía en relación a la escritura.

Por otra parte, lo que propone Pearson (2020) es que el niño se inicia en el proceso de la escritura cuando puede representar con una letra el sonido que detecta dentro de una palabra.

Asimismo, en este momento, logra distinguir y diferenciar entre letras y dibujos. A partir de aquí, la autora toma la perspectiva de la adquisición de Uta Frith (como se citó en Pearson, 2020) quien diferencia tres fases dentro de este proceso. La primera de ellas es la Fase Logográfica, en donde el niño realiza sus escrituras a partir de la visión global como algo similar a una imagen, es decir, que no reconoce ni logra corresponder sonidos, sino que el escrito representa un todo; un ejemplo que se proporciona acerca de ello es la escritura del nombre propio. La segunda, es la Fase Alfabética que integra la Etapa Silábica, Etapa Silábica-alfabética y la Etapa Alfabética tal como lo plantean Ferreiro y Teberosky (1979). La última, es la Fase Ortográfica que se considera que, en el proceso general, primero se establece en la lectura y esto posibilita que se almacenen ciertos patrones o reglas ortográficas y, como consecuencia, el niño no tiene la necesidad de recurrir al recurso de correspondencia entre fonema y grafema.

En el breve recorrido realizado, se evidencia que el proceso de lectoescritura no es lineal ni toma al sujeto de manera aislada. Tal como se ha mencionado, las posturas presentadas hasta aquí se complementan aportando conocimiento frente a los procesos de aprendizaje complejos que refieren a leer y a escribir. Ello se enlaza con lo que se ha construido en esta línea teórica, en la que se trata de poner en el eje central a los sujetos autores cognoscentes que interaccionan con su medio y construyen su conocimiento; en donde la lectura y la escritura forman parte de la comunicación y la vida social.

2.1 Ambiente alfabetizador.

En los apartados anteriores se han desarrollado ideas con relación al sujeto que aprende en su contexto. Esto se vincula con el Paradigma de la Cognición Situada. Siguiendo el curso de estas ideas, la autora Díaz Barriga (2003) articula los principios de dicho paradigma con el enfoque de Vygotsky (1934).

Desde esta corriente, se privilegia la mirada hacia la actividad como proceso y producto, lo cual se encontrará relacionada con el contexto y la cultura. Se tiene en cuenta que “aprender y hacer son acciones inseparables” (Díaz Barriga, 2003, p.2). Por lo tanto, se entrama con las prácticas sociales y el grado de relevancia cultural que se enlaza con la significación de ese aprendizaje.

Entonces, la importancia reside en conectar y construir aprendizajes que puedan ser aplicados en la realidad, a la vida cotidiana, es decir, como se ha mencionado en apartados anteriores, que se encuentren vinculados a la interacción del sujeto con su ambiente. También, dentro de estas ideas, subyace el aprendizaje y construcción colaborativa del conocimiento.

En relación con lo previamente expuesto, se encuentra el ambiente alfabetizador, el cual puede ser un medio posibilitador para el acercamiento a producciones contextuales de la comunidad. Un ejemplo de ello es un salón de clases que cuente con decoración que contenga letras, palabras, números, diferentes grafismos y producciones que favorezcan el acercamiento a la lectura y escritura (Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires 2008). Otro ejemplo son las calles en las cuales se pueden evidenciar que existen carteles que hacen referencia a medios de transporte o publicidades, entre otros. Ambos ejemplos tienen en común que contienen producciones escritas relacionadas al contexto. Cada una de éstas son consideradas fuentes de información que habilitan a que se puedan generar interpretaciones e incluso producir escrituras (Diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires 2008). A su vez, favorecen la comparación y confrontación con los esquemas de conocimientos previos del sujeto, constituyendo la oportunidad de acceder a distintas fuentes escritas.

También, colabora y aporta a este ambiente, la posibilidad de contar con referencias de actos de lectura (Ferreiro y Teberosky, 1979) en donde el niño puede imitar o hacer como si leyera. Esto se relaciona con la postura corporal, las distintas formas de tomar un texto escrito y la mirada que puede ir acompañada de verbalizaciones acerca del contenido del material.

Por su parte, Pearson (2020) contribuye a esta mirada exponiendo que encuentra como favorecedor, para estimular el aprendizaje de la lectoescritura, la presentación de diversidad de materiales, tal como se ha señalado, que resulten atractivos y multifuncionales. A su vez, comenzar trabajando desde la oralidad con la finalidad de producir un fortalecimiento gradual de la conciencia fonológica. Así como también, manifestar de forma sistemática y explícita la identificación de los sonidos de las letras, para que el niño logre realizar la correspondencia fonológica.

Siguiendo este curso de ideas, Dehaene (2019) coincide en que lenguaje oral debe ser estimulado y vinculado con el código visual escrito de las letras. Dado que entiende que este proceso de aprendizaje no se produce por un descubrimiento de forma natural ni mucho menos aislado, sino que debe existir la figura de un otro que lo guíe. A su vez, mediante la orientación de mencionado guía, puede hacerse explícita la direccionalidad del sistema de escritura español que es de izquierda hacia la derecha. Esto último se vincula con lo propuesto por Ferreiro y Teberosky (1979), con relación a situarse de manifiesto en el acto de leer. Y luego, para el autor será muy importante la función de la enseñanza sistemática que irá configurando en el niño, de forma gradual, un código visual dentro de su corteza cerebral que le resulte eficiente para la lectoescritura.

Dentro de este marco, Dehaene (2019) señala que, en los contextos desfavorecidos, puede ocurrir que no se encuentren todas estas acciones estimuladoras de los procesos de aprendizaje de la lectoescritura. Por lo tanto, expone que, ante dicha situación, se puede presentar como habitual un aprendizaje con un ritmo más lento y, que esto puede ser objeto de refuerzos particulares para estimular el código fonológico e incentivar la importancia de leer.

Con respecto a los contextos vulnerables, Beatriz Diuk y su equipo (2013) en su propuesta de alfabetización consideran que estos niños se encuentran inmersos en una problemática compleja, y ella se vincula con una multiplicidad de factores que producen un distanciamiento entre el mundo social y cultural. Como consecuencia, se genera como una especie de fractura o distanciamiento de lo que ocurre en la escuela u otros ambientes alfabetizadores. De este modo, la diversidad de contextos o experiencias previas del niño no son tomadas por la institución educativa o incluso pueden ser desvalorizadas.

Por lo tanto, esto deja en evidencia la importancia de la inclusión de las experiencias previas de los sujetos como potencialidad, incluyéndolos, teniendo en cuenta la perspectiva de la lectura dialógica (Ródenas, et. al. 2010) que considera que dicha acción debe ser contextualizada, promoviendo la reflexión crítica a través de la comprensión compartida, es decir, la socialización de los contenidos.

También tener presente que, más allá de los estímulos y experiencias a los que hayan sido expuestos en la niñez, es importante considerar a la alfabetización como un derecho. Esto se deja en evidencia en lo expresado en el art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en donde se promulga que la educación busca que la personalidad humana fortalezca su desarrollo a través de ella. De ello se entiende que, el acceso a la lectura y escritura promueven la equidad y el acceso a oportunidades educativas a todos aquellos que la deseen.

En conjunto, tener en consideración desde la mirada psicopedagógica lo propuesto por Novillo Martínez (2010) con relación a que todo ser humano se encuentra inmerso en una trama social, en donde es productor y producido en su subjetividad. De esta manera, todos los aprendizajes y, particularmente para este trabajo lo referente a la lectoescritura, se entrecruzan con aspectos que se corresponden con los modos de relacionarse, las diferentes formas de participación, los distintos escenarios donde se produce el aprendizaje, el papel del lenguaje y de las emociones. Todo ello, teniendo en claro que no es algo fijo, sino que se encuentra en devenir, en donde se irán constituyendo aspectos del desarrollo cognitivo, físico, social y psíquico.

3. Psicopedagogía clínica.

Para comenzar con la temática, se debe retomar la mirada del aprendizaje como campo complejo (Pozo, 2008), poniendo el foco en el sujeto contextualizado en sus dimensiones biopsicosocial en interjuego, donde éste siempre se encuentra en devenir, en permanente construcción y transformación (Novillo Martínez, 2010).

Desde aquí, se puede comenzar a exponer el posicionamiento del profesional tomando como marco de referencia el pensamiento complejo (Najmanovich, 2008). En este sentido, el psicopedagogo se ubica desde un lugar en el que se permite la apertura, en donde se deshace de sus certezas. Esto le posibilita poder visibilizar la multiplicidad de lo que emerge en el espacio terapéutico, donde éste último, se caracteriza por ser dinámico. A su vez, entendiendo que el sujeto se encuentra en movimiento de transformación. Por eso, se menciona el posicionamiento desde el no saber (Novillo Martínez, 2010) a fin de que el profesional demuestre disponibilidad frente al sujeto consultante que, además, incluye la perspectiva de los sistemas en los cuales se encuentra inmerso e interactúa.

En relación a esto, Rufina Pearson (2020) también resalta que al paciente hay que considerarlo desde su totalidad teniendo en cuenta su realidad social, el entorno familiar, su afectividad y su historia que se entranan con el aprendizaje. Siguiendo este eje, centralizado en el sujeto consultante, se apunta a que cada encuentro o sesión sea un momento con sentido y significación, adaptado a su realidad para que las intervenciones propicien el aprender como creador de cambios o mejoras partiendo desde sus intereses. A su vez, es relevante destacar que la autora expone el valor de la empatía que, se vincula y relaciona, con las propuestas singulares para cada aprendiente.

También se reconoce el aporte de Alicia Fernández (1987) en relación a que la práctica clínica del profesional de la psicopedagogía conlleva a que se intervenga sin interferir en los procesos de subjetivación y aprendizaje del sujeto, es decir, que se encuentre en un espacio entre ambos. Además, en estas intervenciones se considera que en la Clínica Psicopedagógica hay una tríada. En ella se encuentran: el profesional de la psicopedagogía, el sujeto consultante con toda su complejidad y el tercer elemento que nos convoca que es la tarea (Visca, 1994), específicamente: el aprendizaje.

En relación a esta tríada, ya se ha mencionado con extensión al sujeto contextualizado desde una perspectiva más integral, considerándolo en su totalidad y multiplicidad. Por otra parte, al mencionar el posicionamiento del profesional de la psicopedagogía se introdujeron ciertos aspectos. Sin embargo, parece necesario ampliar un poco más acerca de esta vertiente dentro de la tríada, dado que el psicopedagogo forma parte del sistema terapéutico, lo cual

implica hacer consciente que parte de nuestra subjetividad se pone en juego en los recortes clínicos e interpretaciones que se realizan (Novillo Martínez, 2010). En lo que respecta a la tarea (Visca, 1994) como eje vertebrador, se tiene en cuenta que es una parte del encuentro con el sujeto consultante, se la concibe como la manera de llegar a un objetivo. Ello refiere al aspecto explícito de la misma. En el caso del tratamiento psicopedagógico esto se vincula con el aprendizaje, con reconocer y potenciar las habilidades cognitivas del sujeto consultante y, a su vez, trabajar en aquellas dificultades y obstáculos que se presentan en el aprender.

3.1 Encuadre.

En lo que respecta a lo previamente expuesto acerca de la Psicopedagogía Clínica, se considera que las ideas acerca del encuadre son pertinentes desde la mirada de Jorge Visca (1994) que propone la Epistemología Convergente, considerando que el profesional configura su esquema de conocimiento con el que va a operar o accionar. El mismo fue construido desde su marco teórico de conceptos con los cuales se ha formado y de las experiencias profesionales que le otorgan aspectos, puntos de comprensión, apoyo o referencia para operar en la realidad.

Contemplando esta convergencia teórica y los emergentes situacionales, según Visca (1994) todo ello estará enmarcado, presentando cierta constancia, lo cual permite trabajar ordenadamente. Esto hace referencia al encuadre (Visca, 1994), el mismo contará con los siguientes elementos: tiempo, espacio, frecuencia, duración, interrupciones regladas, caja de trabajo y honorarios. En los siguientes párrafos se realizará un breve recorrido de cada uno de estos elementos a fin de facilitar la comprensión de los mismos.

El tiempo es considerado como “la unidad durante la cual se asiste al sujeto” (Visca, 1994, p. 21). Se tiene en cuenta que puede variar y se encuentra atravesado por la contaminación, que refiere a aspectos transferenciales tanto del paciente como del psicopedagogo, y por la comodidad. Particularmente, sobre ésta última, el autor propone que el profesional manifieste señales explícitas en donde se muestre que el sujeto consultante es esperado y/o aceptado. A todo ello, se añade que también se considera la realidad individual y social de cada paciente dentro de su singularidad.

Con respecto al espacio (Visca, 1994), es el lugar donde se desarrolla la intervención, puntualmente se focalizará en las características del consultorio; al igual que el tiempo, tiene que estar presente la comodidad, la seguridad, la selección de estímulos correspondientes a las edades y la singularidad del sujeto consultante. También, añade particularidades acerca del mobiliario, en donde algunos elementos permanezcan estables dentro del lugar mientras que otros sean modificados.

En lo referente a la frecuencia (Visca, 1994), alude a la cantidad de veces que es atendido el sujeto consultante dentro del espacio terapéutico como, por ejemplo, semanal, quincenal o mensualmente. Para establecer esta constante se tiene en cuenta los siguientes criterios: la necesidad particular del sujeto y cómo son sus tiempos con respecto a la pérdida, elaboración y la realización de las propuestas. Particularmente, con relación a lo previamente mencionado, se incluye en la configuración de la frecuencia el tiempo en que el psicopedagogo logra conducir la sesión. A su vez, se consideran aspectos vinculados a la disponibilidad de la familia, movilidad, tiempo libre del paciente y la incidencia negativa o positiva del medio.

En cuanto a la duración (Visca, 1994), se señala que es el tiempo que se estipula con respecto al tratamiento y su finalización. En algunos pacientes no puede ser delimitado este elemento del encuadre, mientras que en otros sí. De ello es importante destacar lo que se ha expuesto en vinculación con pensar al sujeto en su particularidad y complejidad.

Las interrupciones regladas (Visca, 1994) son aquellas fechas en donde se genera un acuerdo entre el paciente y el psicopedagogo para posponer el encuentro en el cual se le brinda la atención. Con respecto a los honorarios (Visca, 1994), hacen referencia al sistema que se acuerda en relación a la remuneración.

Por último, en lo que respecta a la caja de trabajo (Visca, 1994), es caracterizada por ser un continente en donde se delimitan de forma dinámica y, con la posibilidad de modificación, contenidos pensados para trabajar con el objetivo particular de aprendizaje. Para esta investigación, se toma en cuenta la relevancia de considerar: los intereses y motivaciones que constituyen el motor del aprendizaje, el estadio del pensamiento, la dificultad en el aprendizaje, medio sociocultural, pronóstico y grado de focalización de la tarea. Teniendo en cuenta la singularidad del sujeto, se propone que este elemento sea pensado únicamente para el uso exclusivo de ese paciente.

La mayoría de estos elementos se vieron atravesados y modificados debido al contexto de emergencia sanitaria. Por eso se considera de relevancia conocer qué aspectos tuvieron que ser repensados o transformados y cuáles se mantuvieron con las características de la modalidad presencial.

3.2 Etapas del tratamiento.

En cuanto al tratamiento psicopedagógico, la perspectiva que se toma en este trabajo es aquella que se focaliza en la subjetividad y en el ambiente ecológico. Desde allí se entiende que el sujeto se encuentra inmerso en una complejidad de relaciones dentro de sus contextos familiares, sociales, culturales, locales, regionales e institucionales (Novillo Martínez, 2010).

Al mismo tiempo, desde esta perspectiva se considera que el espacio psicopedagógico tiene como intencionalidad empoderar las destrezas del sujeto para que pueda potenciar las habilidades que cumplirán el rol de compensadoras frente a un área de dificultad. Por lo tanto, desde el accionar profesional, se deben expresar en forma explícita dichas estrategias para que, en primer lugar, el paciente lo realice con acompañamiento dentro del espacio, y luego, de forma autónoma logre transferirlos a otros ámbitos apuntando a la toma de conciencia sobre los mismos. Desde esta perspectiva se refuerza la idea de empoderamiento y apropiación de lo abordado en las sesiones (Pearson, 2020).

De la misma forma, se contempla que en las prácticas psicopedagógicas se emplea el método clínico. Esto quiere decir que se reconoce que existen fenómenos inconscientes, la transferencia y la posibilidad de generar preguntas que conlleven a la indagación crítica, todo ello con el objetivo de explorar y construir conocimientos. Sin perder de vista, que dentro de este proceso tiene lugar la co-participación, los aspectos colaborativos y la co-construcción, en tanto el sujeto consultante como el psicopedagogo, ponen en juego el aprender.

Para todo ello, el profesional de la psicopedagogía debe tener conocimiento de la progresión de los aprendizajes (Pearson, 2020), para que pueda ir mostrando los recursos o estrategias que se encuentren acordes con el momento o la etapa de cada sujeto consultante. También, esto permitirá ordenar la intervención teniendo en cuenta objetivos a alcanzar por el paciente, dado que se sabe que el cerebro posee la característica de la plasticidad, lo cual le permite compensar dificultades apoyándose en aquellas áreas que encuentra como fortaleza. Por lo tanto, pensar en el tratamiento psicopedagógico involucra la aplicación de recursos, prácticas y teorías que han sido probadas por diferentes investigaciones y demuestren evidencia de que lo implementado resulta favorable para el paciente.

Con respecto a los objetivos del tratamiento psicopedagógico, Novillo Martínez (2010) expone que pueden establecerse algunos generales. Éstos apuntan a una Modalidad de Aprendizaje Adaptativa (Fernández, 2010); que se favorezca y estimule el placer por aprender; lograr la autonomía relacional; la construcción de esquemas de conocimiento en relación a las áreas que se encuentran descendidas. A su vez, promover la utilización de estrategias con las cuales el sujeto pueda operar de forma flexible y rápida, que se encuentren vinculadas y respondan a las demandas dentro de la cultura de aprendizaje (Pozo, 2008) en la cual se encuentra inserto. A continuación, se realizará un breve recorrido por las diferentes etapas delimitadas dentro del tratamiento psicopedagógico (Fuentes y Novillo Martínez, s/f).

En la primera etapa, las propuestas tienen rasgos lúdicos, abiertos y espontáneos, a fin de comenzar a establecer el vínculo y aprender el encuadre (Visca, 1994). En este momento,

se busca empezar a transformar su modalidad de aprendizaje en una que sea más adaptativa, disminuyendo las ansiedades y otorgándole una caracterización positiva al error. A su vez, que comience a circular el conocimiento y el saber. Dado que, al profesional de la psicopedagogía le interesa comprender, desde las experiencias y narrativas del sujeto consultante, cómo significa sus entornos y cuál es su reacción frente a las intervenciones a partir de un espacio de sostén, en donde se establezca la posible Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1934).

Durante la segunda etapa del tratamiento se busca que el sujeto muestre aquellas áreas en las que logra aplicar sus saberes, es decir, las áreas libres de conflicto. Este momento se caracteriza porque la trama vincular y relacional con el profesional se encuentra con mayor consolidación. Ello permite que el paciente pueda comenzar a generalizar lo trabajado dentro del espacio terapéutico en otros ámbitos. Además, se comienza a establecer cierta autonomía relacional que le permite al sujeto consultante empezar a construir valores propios, tomar decisiones y evaluar las consecuencias de sus acciones. En el aspecto comunicacional, aparece paulatinamente el diálogo y la retroalimentación que, permiten y dan lugar, a la novedad, a la pregunta y la posterior reflexión. Como así también, se establece una mayor apertura para comenzar a expresar sus creencias, pensamientos y sentimientos del lugar que ocupa en los diferentes entornos en los que interactúa.

La tercera etapa, se caracteriza por encontrarse consolidada la trama vincular entre el sujeto consultante y el psicopedagogo. A partir de allí, se trabaja en aquellas áreas en donde los esquemas de conocimientos se encuentran descendidos. Se interviene para que se produzca la toma de conciencia sobre sus fortalezas y obstáculos en el proceso de aprendizaje. Se promueve que el paciente elabore un proyecto con autonomía para enfrentarse, con todas las estrategias adquiridas, a nuevos desafíos. También, se realizan recortes del proceso a fin de hacer explícitos los cambios que logró. A su vez, continuar otorgándole significaciones a los conocimientos trabajados en el espacio terapéutico, dado que el sujeto consultante manifiesta mayor capacidad de autorreflexión, análisis de las metas y posibilidades para alcanzarlas, a fin de compensar los puntos más débiles. Todo ello, entendiendo que se encuentra en un transitar de duelo y elaboración por el cierre del proceso terapéutico. Sin embargo, cabe destacar que el vínculo y la comunicación quedan abiertos si el sujeto consultante lo necesita o lo desea.

Siguiendo el curso de todo lo planteado en el presente trabajo, resulta evidente la formación continua y actualización, sin perder de vista las experiencias clínicas enriquecedoras con las que cuenta cada profesional. Sin embargo, el conocimiento científico va brindando mayores herramientas para un abordaje eficiente de las problemáticas de los sujetos consultantes. Por lo tanto, entendiendo que, todos los días nos aguarda un nuevo aprendizaje,

que se pone en juego en nuestra tarea de intervenir que resulta flexible y adaptable a los pacientes, sin perder de vista nuestro objetivo que es el aprender (Pearson, 2020).

Para finalizar, ante la complejidad de la intervención y teorización de la práctica clínica, es importante explicitar que hay más interrogantes que certezas, ante una realidad que se modifica veloz y constantemente. De ello, Novillo Martínez (2010) destaca la importancia de la conversión de dichos interrogantes en investigación, poniendo en juego la creatividad. Entendiendo que, los procesos en los cuales se interviene en el espacio terapéutico son co-construidos entre los profesionales y los sujetos consultantes. Todo ello se encuentra en proceso y en devenir, lo cual implica una de las razones para continuar formándose.

Encuadre metodológico.

Este trabajo propone un estudio de indagación de las intervenciones dentro del tratamiento psicopedagógico orientadas a favorecer la lectoescritura en niños/as entre 6 a 10 años de edad, en modalidad virtual en los años 2020-2021 en AMBA. Por lo tanto, para cumplir con los objetivos propuestos, el enfoque de esta investigación es cualitativo de alcance exploratorio en el cual se emplea un corte temporal transversal.

En cuanto a las técnicas de obtención de datos se emplea una entrevista individual semiestructurada y en profundidad a cada elemento de la muestra. Con respecto a ésta última, será seleccionada de forma no probabilística obteniendo a los participantes a través de la técnica de conveniencia y bola de nieve.

El criterio de inclusión utilizado para la unidad de análisis son los siguientes: que los participantes sean recibidos de la Licenciatura en Psicopedagogía, que se hayan encontrado realizando en el periodo de tiempo mencionado en el objetivo general, intervenciones de tratamiento psicopedagógico virtual a niños/as de 6 a 10 años, las cuales estén destinadas a favorecer el proceso de lectoescritura. Por otra parte, en cuanto a la demarcación geográfica se delimitó a los partidos del Área Metropolitana de Buenos Aires y, a su vez, se tomó la decisión de añadir a un elemento de la muestra que corresponde a la provincia de Córdoba, teniendo en cuenta que la medida del ASPO fue extendida por todo el territorio argentino y, también, porque desde el marco teórico se señaló que no hay un lugar privilegiado para que se desarrollen las propuestas virtuales. Por lo tanto, se considera que enriquece la perspectiva de la transterritorialidad.

A su vez, los elementos deberán aceptar el consentimiento informado en el cual se expondrán cuestiones relacionadas con la garantía de anonimato, confidencialidad y respeto por su integridad general.

A partir de los datos obtenidos en las entrevistas se realizará un análisis inductivo a fin de reconstruir de forma interpretativa sus experiencias y, a partir de allí, obtener conclusiones en relación a las mismas.

Análisis e interpretación de los datos.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos, se los clasificará en tres categorías temáticas: “concepciones acerca del aprender y sus dificultades”, “tratamiento psicopedagógico en modalidad virtual” y “recursos e intervenciones empleadas para favorecer la lectoescritura en la etapa de tratamiento”.

Concepciones acerca del aprender y sus dificultades.

Dada la diversidad de definiciones que se manejan en el campo de la Psicopedagogía acerca del aprender, se infiere que no hay una denominación que prevalezca o predomine por sobre la otra. Se podría pensar que, una de las razones, es que nos encontramos inmersos en una realidad que excede todos nuestros conocimientos y que nos convoca a emplear el pensamiento complejo (Najmanovich, 2008), lo cual implica concebir la existencia de multiplicidad de dimensiones, en lo que respecta al paisaje cognitivo o aquellas teorías que manejamos.

Desde esta corriente se expone que el paradigma de la ciencia se ha modificado, pasando de ser disyuntivo, segregador y simplista, a la aceptación de que los conocimientos no son totalizadores y que pueden existir paradojas dentro del mismo. Por lo tanto, no hay una forma, modelo o práctica esquemática preconcebida para pensar y definir el aprender. Ello se observó en los datos obtenidos, debido a que no hubo coincidencia exacta o total en la concepción o representación del concepto aprendizaje.

Siguiendo este curso de ideas y los datos recogidos mediante las entrevistas, se presenta un rasgo o aspecto que sobresale en relación con la concepción de aprender. Este último se lo entiende como un proceso inacabado que se presenta en constante devenir y nos atraviesa en el transcurso de nuestras vidas. Todo ello se evidencia en las siguientes expresiones de la totalidad de la muestra, aunque se advierte que los posteriores fragmentos pueden parecer repetitivos, el fin es dar a conocer la coincidencia que refirieron todas las profesionales entrevistadas: *“proceso que nos atraviesa durante toda la vida”, “lo que nos acompaña a lo largo de la vida”, “todos los días aprendemos algo nuevo”, “aprendizajes reales, que se puedan relacionar con nuestra vida” y “aprendizaje como proceso que se da durante toda la vida”.*

De esta manera, el aprendizaje se puede unir a la idea de proceso de adaptación, en donde el sujeto se encuentra en interacción con los objetos a conocer en el medioambiente que lo rodea y, a su vez, esto le requiere de la vinculación con los otros sociales que intervienen (Piaget 1964 y Vygotsky, 1934).

En relación con lo previamente expuesto, se infiere que subyace la idea del aprendizaje como campo complejo (Pozo, 2008), en donde una de las profesionales menciona que *“el*

aprendizaje va más allá de lo pedagógico”. Conforme a esto, emergieron aspectos afectivos, en donde se hace referencia a los vínculos y emociones. En cuanto a lo cognitivo, se indicaron rasgos con relación al modo de aprender del sujeto, las estrategias que implementa en su accionar para llevar a cabo objetivos; y acerca del organismo se expresó lo siguiente: *“nuestro cerebro realiza un millón de conexiones que nos permiten aprender”*. Con respecto a lo social e histórico-político, se vincula con el atravesamiento de la pandemia COVID-19 y, particularmente, lo relacionado con las medidas sanitarias establecidas en el territorio argentino sobre el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), en donde la totalidad de la muestra coincide en el impacto singular, en torno a lo que atravesó toda la población.

Particularmente desde la distancia, se señaló que, ante la prohibición del contacto físico con otros, se modificó la arquitectura y configuración del cuerpo, el cual constituye una de las dimensiones que se ponen en juego para aprender, además, del organismo del sujeto, su inteligencia y su deseo (Fernández, 1987). De ello se infiere que se efectuaron cambios con respecto a la percepción y aprendizaje a través de los sentidos: olfato, gusto, tacto, visión y audición; con los cuales nos conectamos con el mundo. Éstos tuvieron que reorganizarse y configurarse ante la sobreestimulación de unos pocos. Particularmente se redirigió la atención, en predominio, hacia los recursos tecnológicos visuales y, en ocasiones, los auditivos. Todo ello, a fin de adaptarse a la nueva realidad virtual que acontecía.

Por otra parte, dentro de las entrevistas emerge una perspectiva correspondiente a los avances científicos acerca del conocimiento del cerebro, lo cual se vincula con lo propuesto por Dehaene (2019), quien expone que los seres humanos aprenden desde edades tempranas y ello se ve adherido a las siguientes palabras: *“desde el momento que llegamos al mundo y, antes también, nuestro cerebro realiza millones de conexiones que nos permiten aprender”*.

En relación con todo lo abordado hasta este punto, más allá de la diversidad de los aspectos, se presentan nodos de conexión acerca del aprendizaje. A partir de esto, se puede vincular con la concepción de dificultad dentro de esta área. Norma Filidoro (2002) expone que ambas miradas se encuentran unidas o entrelazadas, es decir, que en base de lo que se defina como aprendizaje, se presentarán como observables, ciertos rasgos que refieran a cuestiones que sean percibidas como obstáculos en vinculación con la perspectiva conceptualizada. En función de las respuestas obtenidas se diferencian dos posturas en relación con este tema.

Una de ellas, refiere que la dificultad es concebida como un desafío que se presenta en un momento no específico en el aprender. De ello, se infiere, que los observables dan cuenta de que en la concepción de aprendizaje y su dificultad se destacan: el proceso, los saberes previos y la apropiación. Lo mencionado previamente es extraído de las siguientes respuestas:

“desafíos o instancias previas a...”, *“las dificultades se presentan en base a los desafíos para ser sorteados”* y *“un nuevo aprendizaje a encarar”*. Por lo tanto, no hay una categorización o modelo único que responda a su concepción. También, se añade la perspectiva Sociopsicopedagógica (Novillo Martínez, 2010) que tiene en cuenta, desde su mirada acerca del aprender y en la planificación de intervenciones, aspectos culturales, regionales, sociales y locales. Con ello se relaciona el siguiente recorte: *“todo a lo que nos enfrenta la vida nos propone un nuevo aprendizaje, ya sea pedagógico, cultural, social o personal”*.

Asimismo, lo indicado previamente, se puede vincular con lo que plantea Alicia Fernández (1987), que postula que estos obstáculos se interrelacionan con la trayectoria de aprendizaje. Dado que se entiende que el sujeto actúa y enfrenta a estos nuevos conocimientos con sus particularidades, con su modalidad de aprendizaje que deviene en el proceso renovándose y, a su vez, se sintetiza en cada experiencia. Por lo tanto, desde su singularidad, intenta responder a lo que su comunidad de aprendizaje (Pozo, 2008) le sugiere, y esto lo lleva a cabo con los recursos, moldes relacionales o modelos previos con los que cuenta, que en lo que respecta a la dificultad, no le resultan suficientes, adecuados o adaptativos para responder.

En cuanto a la segunda postura, la cual se vincula con lo propuesto por Pearson (2020) quien menciona que la dificultad se la piensa a través de lo expresado en el DSM-5, en donde se establecen categorías e indicadores dentro del apartado Trastornos Específicos del Aprendizaje. Por lo tanto, hay una nomenclatura y descripción de cada dificultad teniendo en cuenta si éstas se encuentran vinculadas a habilidades de automatismo o aquellas que están relacionadas con las destrezas en el razonamiento. La entrevistada expresa: *“según la versión actual del manual de la APA del DSM-5 que corresponde al año 2013, me guío por el apartado de Trastornos Específicos del Aprendizaje”*.

Cabe destacar que ambas posturas coinciden en que, para el planteamiento de objetivos, los cuales serán los que guíen las intervenciones frente a esta dificultad, tienen en consideración la singularidad del paciente y, particularmente, aquellas áreas en donde se encuentra descendido, para el posterior tratamiento. Ello es manifestado por una de las entrevistadas: *“Por más que el diagnóstico o esta etiqueta, o como uno quiera llamarle, sea el mismo. Bien sabemos que ningún caso, ninguna persona es igual a otra”*.

Esta perspectiva se relaciona con lo propuesto por Hebe Novillo Martínez (2010) con respecto a la mirada biopsicosocial. Entendiendo que el sujeto no es aislado, se encuentra en interacción con sus diferentes contextos en donde deviene su subjetividad. Por su parte, Alicia Fernández (1987) solicita que no se reduzca la problemática a lo meramente vincular ni, mucho

menos, enfocarse en la perturbación en el aprender que se debe reeducar; sino que se debe tener en cuenta la multiplicidad de dimensiones mencionadas previamente.

A su vez, Rufina Pearson (2020) coincide en que al paciente hay que observarlo en su totalidad, teniendo presente su realidad social, el entorno familiar, su historia y su afectividad que se conectan con el aprender. Ello se observó en las siguientes respuestas: *“pensando objetivos para cada paciente”* y *“dependiendo cada caso”*. Sin embargo, se tiene en cuenta que la delimitación de objetivos tiene una intencionalidad, que es la de brindar estrategias para que sean adquiridas y, de esta manera, que el sujeto logre responder de una forma más adecuada frente a los nuevos aprendizajes.

Por otra parte, también se encuentra el posicionamiento desde el no saber (Novillo Martínez, 2010) entendiendo la complejidad del aprender y sus dificultades. A partir de esto, se plantea la disponibilidad y apertura del profesional de la psicopedagogía y, este aspecto, se relaciona con lo expresado por una de las entrevistadas: *“desde esta mirada como: sin prejuicios, intentando escuchar, escucha atenta, la conversación”*.

En relación con lo previamente expuesto, se presenta también el intervenir sin interferir (Fernández, 2002) en los procesos que devienen y, de ello, se comprende que no hay una única forma de realizarlo, sino que se va co-construyendo junto con el paciente. Por lo tanto, teniendo en cuenta el ritmo y el modo de aprender que aparecen como implícitos, en cada situación a la que se enfrenta el sujeto cognoscente frente a la adquisición de un nuevo conocimiento. Ello se ve reflejado en estas expresiones: *“ningún tiempo es cíclico ni hay una receta”* y *“uno a través de lo que va viendo, va trabajando, va proponiendo ese objetivo a corto plazo”*. Todo lo expuesto hasta aquí, se verá reflejado y ampliado en lo que se abordará en los siguientes apartados.

Tratamiento psicopedagógico en modalidad virtual.

En el comienzo del ASPO, los profesionales de la psicopedagogía tuvieron que buscar alternativas para poder dar continuidad ante la falta de presencialidad y la necesidad creciente de intervenciones. Esto es expuesto por las autoras Álvarez, et. al (2020) explicando que consideraron que la práctica de la clínica psicopedagógica tenía que continuar ante la emergencia de la realidad, en donde mucho se volvió discontinuo. Las profesionales entrevistadas ponen de manifiesto el momento de inicio y, el pensar en la intervención, en modalidad virtual a través de las siguientes palabras: *“Al comienzo fue raro porque no lo había implementado nunca, era un desafío. Busqué mucha información investigué y fuimos probando cuáles eran las mejores opciones”*; *“al inicio fue inseguridad por no saber cómo podían llegar*

a manejarse los pacientes desde sus casas, el tener que involucrarnos en su dinámica familiar, y la incertidumbre de saber si podría o no resolver los ejercicios planeados”.

Por lo tanto, tal como lo mencionan las autoras, esto requirió de una transformación epistemológica frente al sentimiento de incertidumbre y extrañeza. Modificar las intervenciones o propuestas en la modalidad presencial, para comenzar a pensar en cómo llevar a cabo intervenciones a distancia. Todas las profesionales entrevistadas decidieron realizarlo a través de herramientas virtuales, las cuales se caracterizan por tener la posibilidad de conectarse, compartir, crear, dialogar y aprender transterritorialmente (Lion, 2020).

No es casual que se haya escogido la conexión a través de la web como medio privilegiado, dado que es una de las áreas que mayores avances posee en lo que respecta a la conectividad, interacción social y la posibilidad de aprender. Esto se expresó de la siguiente manera: *“gracias a lo virtual pudimos sostener el espacio”* y *“la virtualidad favoreció para estar conectados en pandemia”*.

Por otra parte, se infiere que en lo que respecta al aprendizaje, se realizó una conexión en red no solo a Internet, sino que también con las familias de los sujetos consultantes, colegas y con la comunidad científica.

Con relación a esto, una de las entrevistadas expone que, en lo que refiere al planteamiento de las actividades en el espacio de tratamiento psicopedagógico virtual, emerge la apertura hacia el diálogo con un paciente para dar a conocer las actividades planteadas para una sesión en particular; *“tengo tres cosas para hacer, ¿cuál elegís? ¿cuál te gustaría? Darle la posibilidad de elección también, total las tres cosas la vamos a hacer en algún momento o esa es la idea”*. A partir de esto, se considera que se refleja otra de las características en lo correspondiente a conectarse a través de plataformas en la web, en donde aparece la horizontalidad, el trabajo colaborativo y la diversidad de modos de articular diversas asociaciones de contenido (Lion, 2020). Por ello se abre el espacio de pregunta, apertura y, además, se favorece la toma de decisiones y la autonomía.

Se establecieron interacciones e intercambios en pluralidad de contextos, a través de videollamadas, Zoom o Meet, abriendo la posibilidad de aprender en otras dimensiones. Ello se vincula con las mencionadas características de la web (Lion, 2020) en donde se seleccionaron recursos teniendo en cuenta los siguientes criterios, que resulten: divertidos, motivantes, interactivos y entretenidos. Éstas fueron las características que consideraron las profesionales para establecer el comienzo del nuevo espacio de tratamiento: el virtual.

A su vez, teniendo en cuenta lo propuesto en el paradigma de la cognición situada (Díaz Barriga, 2003) en donde se considera la relevancia cultural y la significación de la experiencia

en interacción con el medio. Entendiendo que en este contexto virtual había que situarse y proponer novedades para la nueva generación de aprendices que conocen, en general, mucho de la virtualidad.

En cuanto al vínculo dentro de esta dimensión, las profesionales mencionan, en su mayoría, que no fue necesario la construcción de éste porque ya lo tenían trabajado desde la presencialidad. Aunque, una de las entrevistadas menciona que tuvo un paciente que comenzó el tratamiento durante el período de ASPO, y tomó como un eje de sostén el trabajo en equipo. Particularmente, ello se enlaza con lo expuesto por la mayoría de las profesionales en relación con el rol de la familia como mediadora y posibilitadora de lograr el comienzo o la continuidad de un vínculo a través de una pantalla. De ello se desprende lo que postula Quiroga (2009) con relación a la configuración de Matrices de Aprendizaje que devienen en la multiplicidad de experiencias en interacción. Pero aquí, se puede inferir cuestiones relacionadas a los Deuteroaprendizajes (Quiroga, 2009) que corresponden a la cosmovisión o modo de ver al mundo que se construye en el grupo, ámbito familiar o primario. Entonces, se observa, mediante el discurso de las entrevistadas, el rol protagónico de la familia frente a la adversidad que atravesó a todas las esferas sociales y, a su vez, exigía respuestas en torno a evaluar qué costumbres, valores, creencias, etc. eran posibles.

Se destaca que, dentro de este escenario, la familia fue favorecedora y promotora de que pudiera ser posible realizar el tratamiento en modalidad virtual. Por lo tanto, se entiende que dentro de esta construcción de Deuteroaprendizajes (Quiroga, 2009) emergió, en forma implícita, el valor por el espacio psicopedagógico connotado positivamente y como necesario de ser continuado de la manera que sea más conveniente. Todo ello se entiende y extrae de las siguientes expresiones: *“fundamental el rol de la familia”* y *“las familias colaboraron mucho para poder llevar adelante las sesiones virtuales”*. Sin embargo, cabe destacar que, en algunos casos, se produjo una interrupción inicial que duró algunos meses sin establecerse sesiones o encuentros psicopedagógicos debido a que se prefería la presencialidad. Aunque, se señala que las intervenciones y contactos con las familias se mantuvieron a través de otros medios. De ello se infiere la disponibilidad de las profesionales ante cualquier cuestión o novedad relacionada al espacio y al sujeto consultante.

Ahora bien, en aquellas situaciones donde se logró llevar a cabo las propuestas dentro de la dimensión virtual, se observó, a través de los discursos de las profesionales entrevistadas, que las propuestas estaban dirigidas a acompañar siguiendo características similares de la modalidad presencial: continuar sosteniendo el aspecto de confianza y comodidad (Visca, 1994) configurando un encuadre particular para cada sujeto consultante.

En relación a los elementos del encuadre (Visca, 1994) se evidencia que hubo modificaciones. Una de las variables que predominó y se destacó en los discursos fue el espacio. Claramente se produjo un gran cambio, debido a que ya no se podía utilizar el espacio del consultorio y, por ello migraron hacia la modalidad virtual. Sin embargo, una de las características dentro de esta dimensión es que el aprendizaje se puede estar desarrollando en cualquier espacio real a través del territorio, tanto de forma sincrónica como asincrónica (Lion, 2020).

Particularmente, en este período, se encontraba la normativa de salir de sus casas para lo mínimo e indispensable, debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio frente a la pandemia COVID-19. De esta manera, todos se encontraban en sus viviendas estudiando y trabajando, aquellos a los que contemplaba el criterio que sus actividades no eran consideradas esenciales. Por lo tanto, los espacios de la casa pasaron a formar parte de los escenarios educativos, laborales y terapéuticos, desde lo real y concreto, los cuales intervenían en las sesiones de psicopedagogía. Esto fue expresado por la mayoría de los elementos de la muestra, pero, se toma el siguiente recorte a modo de ejemplificación: *“los niños no viven solos y pasan cosas en una casa”*.

También, dentro de las características de este elemento, se encontraban implicadas cuestiones de comodidad. En donde se expresa lo siguiente: *“progresivamente, confeccionando este espacio de confianza”, “posicionarse dentro de todo, lo más cómodo y sin interferencias”*. Por otro lado, con relación a esto, emergió el grado de focalización frente a la tarea: *“les decía a las familias que se ubiquen en la habitación o en un espacio donde estuviese solo”*. A su vez, cuestiones en donde se intentaron abordar lo vinculado al límite visual de la cámara y, la pérdida de control de lo que ocurre en el espacio virtual, debido a interferencias no sólo del medio, sino aquellas que tienen que ver con la conectividad o internet: *“es como que el año pasado los chicos creo que además de haber aprendido un montón de cosas también tomaron el control. Esta vez los adultos también, esto de estar en una clase y poder apagar la cámara o si se corta internet apagar el micrófono”; “repensar otras estrategias... bueno si se traba el internet no es mi culpa, tengo que esperar. Sino se avisa y se retoma en otro momento”*.

Asimismo, en vinculación con el elemento espacio se encuentra el tiempo (Visca, 1994) refiriéndose al momento utilizado como una constante para que se desarrolle la sesión. Éste se encuentra atravesado por la contaminación en lo que refiere a los aspectos transferenciales con el paciente y la comodidad. Esto fue expresado de la siguiente manera por una de las entrevistadas: *“espacio de confianza y que la transferencia y la contratransferencia pueda ser*

lo más confort”. También, dentro del elemento tiempo, se encuentra el rasgo de la necesidad particular del sujeto y la realización de las propuestas: *“hay casos puntuales en lo que por ahí se puede sostener casi una hora de sesión. Y hay algunos que apenas media hora o treinta y cinco minutos, más de eso se complica bastante por una cuestión de nivel atencional”; “disponibilidad de los dispositivos de concentración”; “lograr el tiempo de espera, que se mantenga sentado en la silla, que pueda interactuar a través de la computadora”*.

Los elementos previamente mencionados se articulan con la caja de trabajo (Visca, 1994) que refiere a una constante del encuadre, a través de la cual se trabajan los contenidos y objetivos particulares de aprendizaje enlazados con lo propuesto en el tratamiento. Con ello se relaciona lo indicado en la afectación particular en lo que respecta a la atención, la cual Dehaene (2019) considera que es uno de los pilares fundamentales para que se produzca el aprendizaje. Debido a esto, se infiere que se ha tenido que transformar, modificar y adaptar las propuestas del encuadre. Las profesionales expresaron que los siguientes recursos le sirvieron para llevar a cabo las sesiones, teniendo en cuenta lo previamente mencionado y, ellos son: Wordwall, compartir pantalla, ruleta, PowerPoint, lápiz, pizarra, Gunzy, videos, pdf, muestra de materiales concretos, juegos de mesa y canciones.

Este encuadre se encuentra conformado por las teorías construidas y elaboradas mediante las experiencias profesionales, en donde a partir de él, se otorgan puntos de apoyo o referencia para la comprensión de la realidad y el accionar (Visca, 1994). No solo se consideran los aspectos singulares del sujeto consultante, sino que se tiene en cuenta los sistemas con los cuales interactúa. Esto se refleja en: *“demandas por parte de la familia, fue difícil trabajar el encuadre. La virtualidad hizo que ellos entren a nuestras casas y nosotros en la de ellos”; “demandas que noté fue que, todo se volvió tan raro que, parecía que no había un corte entre vida y trabajo”*. También se menciona, la necesidad de ir más allá de las sesiones y se infiere que se trató de compensar la falta de escolaridad presencial y, esto es expresado por una de las entrevistadas: *“Algunas familias me pidieron orientaciones para estimular el aprendizaje de la lectura y escritura en sus casas”*.

Se infiere que, ante la ruptura y reorganización, particularmente del espacio y tiempo, afectó a todo el sistema terapéutico de una manera diferente con cada sujeto consultante. Por lo tanto, se considera que, ante los límites difusos y delimitación de un nuevo encuadre, emergieron otras de las características de la virtualidad, referidas a que no existe un tiempo ni horario específico y, a su vez, hay una ruptura de las jerarquías en la web (Lion, 2020).

Recursos virtuales e intervenciones para favorecer la lectoescritura en la etapa de tratamiento.

El propósito del tratamiento psicopedagógico es focalizar en aquellas áreas donde el aprendizaje se encuentra descendido, es decir, donde se halla la dificultad dentro del proceso de adquisición de nuevos conocimientos, considerando la multiplicidad del contexto del sujeto consultante que interviene en su devenir.

Particularmente en cuanto a los objetivos perseguidos para favorecer la lectoescritura, la mitad de la muestra entrevistada coincide en que no podrían definirlos en términos generales, dado que los piensan en función de los desafíos y fortalezas del sujeto consultante. Esto es expresado por las entrevistadas de la siguiente manera: *“comenzar la alfabetización dependiendo la fase en la que se encuentra”*; *“considero que cada niño, niña es particular con sus fortalezas y desafíos por lo cual con cada cual propondré determinados objetivos. No se puede establecer a grandes rasgos”*; *“teniendo en cuenta el ritmo de cada uno”*. Ello se relaciona con la postura del paradigma de la cognición situada (Díaz Barriga, 2003) y, también, se vincula con los modelos interactivos que menciona Alonso (1985). Desde estas perspectivas, se concibe que la lectura y la escritura no son sólo el desciframiento o la decodificación lingüística, sino que, se vinculan con la acción e interacción singular del sujeto con el contexto y con las estructuras que ya posee. Por lo tanto, este proceso complejo puede ser concebido como único para cada persona.

La otra parte de la muestra refiere que el proceso evoluciona de forma progresiva y, aquí, se pone de relevancia la comprensión y el conocimiento de las secuencias de aprendizaje, para luego poder intervenir (Pearson, 2020). Además, una de las entrevistadas destaca y coincide con la progresión de aprendizajes propuestas por mencionada autora: *“conciencia fonológica, conciencia silábica, fluidez lectora, escritura de palabras y construcción discursiva”*.

También, dentro de lo expuesto por las profesionales, se manifestó que el objetivo es intervenir para transformar la modalidad de aprendizaje (Fernández, 2010) del sujeto consultante hacia una más adaptativa, en donde se pone en interjuego la asimilación y la acomodación, para que se favorezca el aprender con autonomía (Novillo Martínez, 2010). Esto es manifestado en las siguientes palabras por una de las entrevistadas: *“la lectoescritura o en el reconocimiento de letras, sino también con la tolerancia a la frustración o al equivocarse, o al no saber cómo”*.

Considerando dichos objetivos, se configuraron y utilizaron recursos que corresponden a la caja de trabajo (Visca, 1994). También, se infiere que, dado que en la mayoría de los casos el vínculo se encontraba establecido o consolidado, se situaban en la tercera etapa del

tratamiento donde se profundizan las intervenciones que tienen como meta compensar, mediante estrategias, los esquemas de conocimiento que se encuentran descendidos (Fuentes y Novillo Martínez, s/f). Tal como se ha expuesto, se propusieron realizar actividades que convocaran a los sujetos consultantes desde los aspectos de intercambio, planteando aquellas que eran lúdicas y atractivas. Para la selección de los recursos tuvieron en cuenta, como punto de partida, el interés de los niños. A continuación, se mencionarán los que fueron expresados por las entrevistadas: rosco de pasapalabras, sopa de letras, letras desordenadas para formar una palabra, definiciones, escritura de historias, cartas alfabetizadoras, juegos de conciencia fonológica, cuentos, abecedario, silabario móvil, fichas de inferencia y comprensión lectora, juegos web y cartas de adivinanzas.

A su vez, se mencionaron limitaciones acerca de dichos recursos. Por un lado, lo que refiere a la restricción de la observación a través de la pantalla, con relación a cómo está desarrollando las actividades el niño: *“el desafío fue pedirles que escriban algo y la virtualidad no habilita a que se pueda observar bien lo que está escribiendo en papel”*. Por otro lado, la cuestión de incentivar la escritura fuera de la computadora para favorecer o desarrollar otras habilidades dado que, en su predominio, se estaba realizando todo de manera virtual, esto lo expresa una de las entrevistadas en relación a los sujetos consultantes: *“preferían escribirla con el teclado y yo quería que le escribiera a mano, en un papel. Bueno entonces, también pedir a la familia que tenga un cuaderno a mano para que escriba y después me mande la foto”*. Particularmente, en esta última situación, se observa las alternativas que encuentra la profesional para poder compensar las limitaciones de la virtualidad.

Por otra parte, se infiere que las profesionales extrajeron diversidad de recursos didácticos virtuales para incorporarlos. Sin embargo, en el momento en el cual se indagó acerca del uso y la descripción de los materiales, las respuestas estuvieron referidas a los objetivos del tratamiento, y no a lo que respecta a la especificidad del recurso. Se considera que esto se debe a que, tal como se ha mencionado, trabajan con los emergentes y particularidades de los sujetos consultantes y no lograron realizar un estudio exhaustivo de los recursos. Se infiere que, a partir de la capitalización de su formación y experiencias, las profesionales decidieron cuáles eran los materiales adecuados para aplicar, articular, ajustar y, en caso de ser necesario, realizar adaptaciones de las consignas y el uso de estos recursos. Todo ello, en relación a sus concepciones, teorías y mirada clínica.

En cuanto a la reacción de los sujetos consultantes frente a este bagaje de recursos, la totalidad de la muestra coincide en que los pacientes manifestaban indicadores de buena predisposición, respuesta adaptativa y entusiasmo por volverse a encontrar a pesar de la

virtualidad. Sin embargo, no hay que perder de vista que se presentan diferentes grados de adaptación: *“desde la virtualidad les resulta muy fácil, muy viable. Y realmente para otros, lo presencial es necesario para mí”*. Ello se enlaza con la pérdida de contacto, de cuerpo, que se ha mencionado en las dimensiones para aprender de Alicia Fernández (1987).

Por otra parte, se indagó acerca de su perspectiva profesional acerca del impacto de la virtualidad en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Las entrevistadas hacen referencia también al ámbito escolar. En relación a ello, considerándolo como un medio para la alfabetización de todas las personas que habitan el territorio argentino. Particularmente, expresan que la afectación estuvo incidida por la reorganización de horarios con relación a la escuela, los tratamientos y el tiempo libre. Por otro lado, mencionan la influencia en lo que refiere a los aspectos emocionales y afectivos, tales como *“tensiones endogámicas, estructuras familiares complejas, falta de juego e interacción con amigos”*. Además, manifestaron otras situaciones que, debido a la falta de clases virtuales, disminuyó el acompañamiento y sostén que impactó negativamente en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Al mismo tiempo, se hizo referencia al aspecto correspondiente de la escolarización virtual, la transición a la presencialidad y la bimodalidad. De ello se indica particularmente la realización de las tareas mediante Classroom y Word, y que luego, cuando llegó el momento de retorno a la presencialidad cuidada, la organización del material escolar generó ciertos aspectos conflictivos dado que, en algunos casos, se presentaba la preferencia por la realización virtual de las actividades solicitadas y esto ya no era permitido por todos los docentes.

A su vez, se manifestó la preocupación por parte de algunas profesionales con relación al primer grado de la escuela primaria, dado que en este momento es cuando se da la iniciación y un acercamiento más profundo a los aprendizajes sistemáticos de la lectoescritura. Por lo tanto, refieren que afectó de una manera particular a estos niños: *“muchísimo, sobre todo en primer grado donde los pequeños comenzaban sus primeros pasos en la escuela primaria. Pero también sé que se hizo mucho por parte de las escuelas”*; *“Impactó, sobre todo, en pacientes que estaban en primer grado. No todos los colegios tuvieron clases virtuales”*.

En relación a lo previamente expuesto, se encuentra el ambiente alfabetizador entendido como el contexto en el que se entran las prácticas sociales, la relevancia cultural que se brinda en un espacio determinado y es un posibilitador de acceso a lo escrito (Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2008) principalmente esto se evidencia en el aula de clases, pero también puede ser trasladados a espacios donde se imparte la enseñanza asistemática. La perspectiva de las entrevistadas es que en predominio contienen *“abecedario”* y *“números”*. A su vez, se realiza la apreciación de que estos recursos son prestados con mayor

atención por los niños de menor edad. También, desde sus respuestas, emergieron soportes utilizados en las sesiones como abecedario a través de compartir pantalla o la utilización del material concreto. Aunque se infiere, que en los tiempos de virtualidad los niños no pudieron estar en su mayoría con la diversidad de material que presenta el ambiente alfabetizador áulico y el de la vida cotidiana. En predominio la estimulación se considera que fue audiovisual, dejando relegados algunos sentidos que enriquecen la experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, en cuanto a la resignificación y adquisición de nuevos recursos por parte de las profesionales de la psicopedagogía, retomo la metáfora del panal cognitivo en donde la cultura participativa, a través de Internet, permite la construcción colaborativa y en red en donde se evidencia la potencia creativa del aprendizaje. A su vez, la dimensión virtual permite la expresión libre de ideas, intercambio horizontal y producción del conocimiento (Lion, 2020). Todas estas características aportaron a que las profesionales compartieran sus experiencias mediante redes sociales como Instagram o tuvieran la posibilidad de buscar en Google ideas o materiales de uso gratuito. Ello posibilitó que se implementaran los nuevos conocimientos adquiridos, por mencionados medios, a las sesiones en modalidad virtual. Se considera que el siguiente recorte es ilustrativo de lo mencionado previamente: *“Fui armando carpetas en la computadora con materiales digitales de otras colegas y míos. También guardé páginas con actividades”*

La mayoría de la muestra consideró que tuvo que modificar y resignificar aspectos de su formación en donde expresaron la importancia de la capacitación continua, las supervisiones con otros colegas, la revisión teórica, la incorporación de nuevas herramientas digitales y la implementación de nuevas formas de comunicarse o interactuar. Se considera que esto se relaciona con lo mencionado por una de las entrevistadas en donde transformó: *“Muchísimo, pero no solo desde lo académico, sino en la vida en general. Por eso me parece que desde lo profesional crecí un montón porque me animé a situaciones nuevas, creé material, investigué y realicé muchas capacitaciones para poder estar a la altura”*

Con respecto a esta última frase, se pone de manifiesto que, los profesionales dentro del sistema terapéutico e insertos en medios sociales, también reciben reclamos y demandas de su comunidad de aprendizaje (Pozo, 2008). Cabe destacar que, todo lo desarrollado hasta aquí, no presenta discrepancias significativas, en cuanto a la diferencia geográfica de las profesionales que se encuentran en el AMBA, en relación con el elemento de la muestra perteneciente a la provincia de Córdoba. Dado que, la norma sanitaria afectó a la presencialidad del consultorio, por lo tanto, se migró a la dimensión virtual para llevar a cabo los encuentros. Entonces, se infiere que la totalidad de las entrevistadas manifestaron como requerimiento

saber utilizar e implementar tecnologías digitales, estar actualizados en los recursos para la comunicación y el aprendizaje, es decir, todo lo que engloba la Alfabetización Digital (UNESCO, 2011). A su vez, les requirió estar atentas a las familias, a los colegas, al equipo de profesionales y a la escuela. Ello vuelve a poner en evidencia que tal como menciona Najmanovich (2008), desde la perspectiva del pensamiento complejo, nos convoca a seguir investigando, dado que, en ningún campo de conocimiento existen las certezas fijas o absolutas.

Conclusiones.

En base al análisis de los datos, se encontró que aún sigue vigente que la concepción acerca del aprendizaje y sus dificultades no se encuentran absolutamente definidas o delimitadas. Sin embargo, se hallaron similitudes en cuanto a que el aprendizaje nos atraviesa durante toda la vida.

A su vez, las profesionales indicaron que, en este proceso, se pueden encontrar desafíos o retos a alcanzar, los cuales no son concebidos desde una categoría de obstáculo con un nombre específico. Aunque, algunos elementos de la muestra mencionaron que hay dificultades que refieren a habilidades o automatismos cognitivos que, son nombradas y delimitadas teniendo en cuenta el DSM-5 como guía de detección.

Por otra parte, se observó que, a lo largo de las entrevistas mediante las respuestas, se manifestó que el aprender se encuentra atravesado por multiplicidad de factores, haciendo referencia a los aspectos cognitivos, afectivos, histórico-políticos y culturales. El primero, aludiendo a cuestiones de conocimientos previos, estrategias y modos de aprender del sujeto. Con respecto al segundo, en torno a las formas de vincularse que tuvieron que ser modificadas, en donde primó el cuidado del cuerpo y la distancia. En cuanto al aspecto histórico-político, lo vinculado con el atravesamiento de la pandemia COVID-19 y las medidas sanitarias establecidas dentro del territorio. Por último, en referencia a los aspectos culturales, remiten a las demandas de la comunidad de aprendizaje.

Todo ello, se enlazó con las propuestas para llevar a cabo el tratamiento psicopedagógico a través de la virtualidad. Ésta última dimensión, permitió dar continuidad al espacio, y a su vez, teñirse de las características propias de la web tales como: aprender y conectarse a través del territorio, acotando las distancias, considerando la pluralidad de contextos y horarios. Otra de ellas, es la construcción colaborativa de conocimientos y materiales, en donde la interacción se establece en predominio desde la horizontalidad y, de ello, se infirió la falta de una delimitación clara de jerarquías que afectó al encuadre y a las demandas en este tiempo. Por este motivo, las particularidades de la web atravesaron tanto al sujeto consultante como al profesional de la psicopedagogía en el entramado de esta red.

En cuanto al planteamiento de objetivos dentro del tratamiento, se presentó la coincidencia en que se planifican teniendo en cuenta la singularidad del paciente en todas sus dimensiones, es decir, una mirada totalizadora o integral. En donde el espacio terapéutico se co-construye considerando lo cognitivo, la afectividad, la realidad social y los sistemas en los cuales se encuentra inserto e interactúa el paciente.

Desde esta perspectiva, delimitando con flexibilidad cuestiones que podían ser viables o posibles en la planificación de los logros a alcanzar, adecuándose al momento que esté atravesando el sujeto consultante, atendiendo a su ritmo, apuntando a compensar aquellas áreas que se encuentran descendidas.

Ahora bien, en lo que respecta al objetivo general de esta investigación, se halló que al inicio de la propuesta de realización de las sesiones mediante la modalidad virtual se planteó como un desafío, una novedad que sembró la incertidumbre. Tuvieron que comenzar a probar y decidir qué herramientas eran las más apropiadas y las que proporcionaban seguridad a la hora de intervenir. Entendiendo que, gracias a estas tecnologías, se logró la continuidad del espacio psicopedagógico. Esto fue realizado a través de videollamadas, Zoom o Meet. Además, tenían que llevar a cabo la tarea terapéutica y para ello buscaron recursos que sean entretenidos, motivantes, divertidos e interactivos para poner en juego el aprender.

Por otra parte, para lograr la conexión con los niños, las entrevistadas mencionaron que se trabajó en equipo con las familias considerando que colaboraron para que la virtualidad sea posible. A partir de esto, se infiere que el espacio psicopedagógico fue connotado positivamente otorgando el lugar de que era necesario continuarlo más allá de las modificaciones del encuadre.

Con respecto a este último, en esta investigación resultó pertinente indagar en los aspectos que refieren al elemento espacio, dado que el consultorio migró hacia la virtualidad que se desarrollaba dentro de la casa del profesional y del niño. En donde, por momentos, invadían interferencias y faltaba el contacto físico a la hora de intervenir. En cuanto al elemento tiempo, éste tuvo que ser adaptado siguiendo criterios particulares acerca del sostén atencional. En algunos casos, se redujo el tiempo de la sesión a fin de tener en cuenta las particularidades del sujeto consultante.

Por lo tanto, siguiendo este curso de ideas, las profesionales mencionan que en general dentro del elemento caja de trabajo, utilizaron los siguientes recursos virtuales: Wordwall, compartir pantalla, ruleta, PowerPoint, lápiz, pizarra, Gunzy, videos, pdf, muestra de materiales concretos, juegos de mesa y canciones.

Los mencionados elementos del encuadre fueron modificados y adaptados a la virtualidad. De ello se infiere que, ante la ruptura y reorganización del sistema terapéutico, éste adquirió ciertos rasgos característicos de la web con relación a los límites difusos del tiempo y espacio en relación en que no hay horarios ni territorios privilegiados, y a su vez, no existen jerarquías. Entonces, esto se relaciona con cuestiones en torno a las demandas de intervención

que se expresaban comunicacionalmente en forma horizontal, sin respetar, en ocasiones, el encuadre presencial.

En cuanto a uno de los objetivos específicos que refiere a identificar los recursos utilizados para favorecer la lectoescritura, los expresados por la muestra fueron los siguientes: rosco de pasapalabras, sopa de letras, letras desordenadas para formar una palabra, definiciones, escritura de historias, cartas alfabetizadoras, juegos de conciencia fonológica, cuentos, abecedario, silabario móvil, fichas de inferencia y comprensión lectora, juegos web y cartas de adivinanzas.

A partir de ello, en cuanto a la descripción de las intervenciones, se encuentra la limitación dentro de esta investigación en lo que refiere a establecer un único uso para cada recurso. Debido a que, siguiendo lo expresado por las entrevistadas, se trabajaron aspectos o rasgos particulares atendiendo a la singularidad del sujeto consultante en contexto, partiendo de sus intereses y viabilidad de producir una respuesta frente a las actividades propuestas. Sin embargo, se delimitaron objetivos para intervenir en las edades de 6 a 10 años de edad en relación a la lectoescritura, y éstos fueron considerados en función de los desafíos, fortalezas, etapa de alfabetización en la que se encontraba el sujeto consultante, atendiendo al ritmo singular y la construcción de sus aprendizajes. A su vez, también parte de la muestra menciona la secuencia de aprendizaje de la lectoescritura, de la cual se guían para plantear los objetivos, teniendo en cuenta la siguiente progresión: conciencia fonológica, conciencia silábica, fluidez lectora, escritura de palabras y construcción discursiva.

Por otra parte, pensando en el sujeto y sus contextos, emergió el impacto en los aprendizajes de la lectoescritura en relación con la no presencialidad en la escolarización y su posterior regreso a la misma. Se destaca particularmente, al primer grado de primaria, entendiendo que es la primera instancia en donde acontece un acercamiento al aprendizaje sistemático de la lectoescritura. Se señala que, el tiempo de pandemia, afectó desde los aspectos emocionales y afectivos al aprendizaje en general. En donde, a su vez, emergieron nuevas prácticas sociales y ambientes alfabetizadores.

Antes de finalizar, se concluye que los datos obtenidos dentro de esta investigación presentaron, tal como se expuso, concordancia entre los profesionales de la zona del AMBA y el elemento de la provincia de Córdoba. Dado que, a partir de estar atravesados por la misma norma sanitaria, se evidencia que debieron migrar hacia la virtualidad para dar continuidad al tratamiento psicopedagógico. A partir de ello, se manifiesta que se produjo una construcción colaborativa en red mediante la web, de formación e intercambio entre los profesionales de la Psicopedagogía. Se resignificó la comunidad de aprendizaje mostrando nuevas metas en cuanto

a la formación, utilización e implementación de recursos digitales; dentro de posibles competencias del perfil profesional de esta disciplina.

Por último, se plantea como posibles temáticas a indagar: la construcción colaborativa en red mediante la web como potencia creadora y, a su vez, sobre los nuevos ambientes alfabetizadores.

Bibliografía.

- Alonso, J. y del Mar Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 5-19.
- Álvarez, P., Grunberg, D., Patiño, Y. y Yapura, C. (2020, del 25 al 27 de noviembre). Interrogaciones clínicas en tiempos de pandemia y cuarentena: reflexiones sobre los trabajos de simbolización de pacientes y terapeutas en un tratamiento psicopedagógico [trabajo libre]. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-007/210>
- Ausubel, Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a. ed.). Trillas.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (diciembre de 1948). [https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=A%2FRES%2F217\(III\)&Language=S&DeviceType=Mobile](https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=A%2FRES%2F217(III)&Language=S&DeviceType=Mobile)
- Dehaene S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo veintiuno editores.
- DGC y E (2008), Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1 Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2) <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- Diuk, B. (2013). *Guía para el docente, propuesta DALE! Derecho a Aprender a Leer y Escribir*. Fundación Perez Companc y ETIS.
- Farias Cedeño, J. E., Íñiguez Auquilla, B. L. y Suárez Romero, M. (2019). Aplicación de las Tic's en Psicopedagogía. *Revista Espacios*, 1-11.
<http://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p09.pdf>
- Fernández A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Ediciones Nueva Visión.
- Fernández A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Fernández A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Ediciones Nueva Visión.
- Ferreiro E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (22.^a ed.). Siglo veintiuno editores.
- Filidoro N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Editorial Biblos.
- Fuentes A. y Novillo Martínez H. Las etapas del tratamiento psicopedagógico. Paper.
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A. y Cordon-García, J. A. (2015). APPrender a leer y escribir: aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(4), 118–137.
<https://doi.org/10.14201/eks2015164118137>
- González, M. L. C. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (39), 69-81.
- Gutiérrez, G. M. y Bolaños, K. R. (2019, del 16 al 18 de diciembre) *Psicopedagogía online como entorno de aprendizaje en la educación superior: dimensión e innovación educativa* [ponencia]. Monterrey, México. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/372.pdf>

- Kaufman A. M (1989). *La lecto-escritura y la escuela*. (3a. ed.). Santillana
- Ley 26.206 de 2006. (2006, 28 de diciembre). Honorable Congreso de la Nación Argentina
 N° 31062. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley 27.306 de 2016. (2016, 4 de noviembre). Honorable Congreso de la Nación Argentina
 N° 33497. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/267234/norma.htm>
- Lion C. (2020). Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro. Noveduc.
- Medellín Mendoza, M. L. (2018). Uso de las tic como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión Competitividad E Innovación*, 6(1), 12-21.
<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/35>
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Editorial Biblos.
- Novillo Martínez H. (2010). “La inclusión de entrevistas con los padres y/o familias en el tratamiento psicopedagógico”. *Revista Aprendizaje Hoy*. Año 30. N°76.
- Pearson M. R. (2020). *Una forma diferente de aprender*. Paidós.
- Piaget J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. (Jordi, M. Trad. 1.ª ed.). Editorial Labor S.A. (Trabajo original publicado en 1964).
- Pozo Municio J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje* (2a. ed.). Alianza
- Quiroga, A. P (2009). *Matrices de aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Cinco.

- Ródenas, C. A., Olea, M. J. A., Cuxart, M. P. y Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 31-44.
- Salvador, C. C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (41), 131-142.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- Visca, J. (1994) *Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente*. (2.^a ed.) Visca &Visca.
- Vygotsky L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Wald, A., Rodríguez, R. B., & Di Scala, M. (2020, del 25 al 27 de noviembre). El programa de asistencia psicopedagógica en tiempos de ASPO por COVID-19. In *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia*. Buenos Aires, Argentina.
<https://www.aacademica.org/000-007/283>

Anexos.

Modelo del instrumento de recolección de datos: Entrevista.

1. ¿Cuál es su formación?
2. ¿Hace cuánto tiempo ejerce la profesión? ¿En qué ámbitos trabaja actualmente?
3. ¿Cuál es la línea de intervención que usted trabaja?
4. ¿Cuál es su concepción de aprendizaje?
5. ¿Cuál es la concepción de dificultad en el aprendizaje?
6. ¿Cómo fue su experiencia al momento de comenzar el tratamiento virtual?
7. ¿Cómo evalúa la construcción del vínculo con sus pacientes en la virtualidad?
8. ¿Cuáles fueron las intervenciones en dicha modalidad?
9. ¿Se interrumpieron las intervenciones? ¿Qué tuvo que cambiar?
10. ¿Cómo fue desarrollando la propuesta de tratamiento psicopedagógico en modalidad virtual?
11. ¿Cuáles son las diferencias y/o similitudes que notó entre modalidad virtual y presencial en el tratamiento psicopedagógico?
12. ¿Qué recursos empleó dentro del tratamiento virtual? (pueden ser psicopedagógicos, pedagógicos, virtuales, contextuales). Nombre cuáles son y mencione algunas de sus características.
13. ¿Cuál fue la respuesta de los pacientes?
14. ¿Qué estrategias o acciones implementó para convocarlos frente a las propuestas virtuales?
15. ¿En qué medida piensa que la intervención detrás de una pantalla favoreció y en que te obstaculizó? (La pregunta está orientada tanto al rol del psicopedagogo como al paciente).
16. De los recursos que me mencionaste previamente ¿Cuáles de esos recursos fueron empleados para abordar la lectoescritura?
17. ¿Podría realizar una breve descripción teniendo en cuenta: uso, beneficios y dificultades de mencionados recursos?
18. ¿Pudo implementar o adaptar algún recurso/herramienta que usaba en forma presencial en el tratamiento virtual?
19. ¿Qué objetivos persigue cuando propone dichos recursos virtuales?
20. ¿Cómo conoció esos recursos?
21. ¿Con qué edades utilizó mencionados recursos virtuales?

22. ¿Cuál considera que serían los objetivos principales para trabajar en el espacio psicopedagógico en el proceso de lectoescritura de niños de entre 6 a 10 años?
23. ¿Notó alguna demanda en particular en relación a ese proceso durante el tiempo de virtualidad? ¿Por parte de quién o quiénes?
24. ¿De qué manera considera que impactó el contexto de aislamiento y virtualidad en el proceso de la lectoescritura?
25. Con respecto al ámbito escolar de sus pacientes, ¿tuvo que realizar alguna sugerencia en particular en relación a la construcción de dicho proceso? ¿A quiénes?
26. En relación al ambiente alfabetizador, ¿qué piensa sobre él? ¿Cómo influyó la no presencialidad y el acceso a recursos de este tipo?
27. ¿Tuviste que resignificar o modificar cuestiones aprendidas tu formación académica en este escenario virtual?

Matriz de análisis de datos.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	DATOS Entrevistados: E1, E2, E3, E4, E5	INTERPRETACIÓN
Concepción de aprendizaje	E1: <i>aprendizaje como el proceso que nos atraviesa durante toda la vida.</i> E1: <i>como que vamos aprendiendo y encontrando estrategias esto de las modalidades de aprendizaje y enseñanza que también se pone en juego.</i> E2: <i>Pienso en el aprendizaje como lo que nos acompaña a lo largo de la vida. Busco siempre centrarme en que el aprendizaje va más allá de lo pedagógico y que también tenemos que trabajar en base a los aprendizajes sobre las posibilidades de vincularse, progresos personales, plantearse objetivos, posibilidades de accionar, reflexionar sobre las emociones, etc.</i>	Las psicopedagogas entrevistadas coinciden en la concepción de aprendizaje como proceso inacabado que atraviesa toda la vida. A su vez, aparecen diversidad de aprendizajes y modos de accionar para aprender.

	E3: <i>Aprendizaje desde y para siempre. Todos los días aprendemos algo nuevo. Desde el momento que llegamos al mundo y, antes también, nuestro cerebro realiza millones de conexiones que nos permiten aprender.</i> E4: <i>Aprender, aprendizajes reales, que se puedan relacionar con nuestra vida, que podamos aprender a aprenderlos.</i> E5: <i>Aprendizaje como proceso que se da durante toda la vida.</i>	
Concepción de dificultad de aprendizaje	E1: <i>particularmente la dificultad de aprendizaje y los procesos, quizás a la hora de evaluar. Que es más que nada que cuando llegan los diferentes niños a consulta y a la hora de intentar hacer un plan de acción, ver cuáles son los objetivos a tratar y demás. Creo que ahí es el momento donde una se encuentra, yo elijo, más que sin dificultades decir como estos desafíos o hay instancias previas a....</i> E1: <i>Por más que el diagnóstico o esta etiqueta o como uno quiera llamarle sea el mismo. Bien sabemos que ningún caso, ninguna persona es igual a otra.</i> E2: <i>todo a lo que nos enfrenta la vida nos propone un nuevo aprendizaje ya sea pedagógico, cultural, social o personal.</i> E3: <i>Las dificultades que se presentan son en base a desafíos para ser</i>	La dificultad es concebida desde dos perspectivas. Una de ellas la piensa como un desafío que se da en algún momento del proceso frente a una instancia que requiera un nuevo aprendizaje. A su vez, aparece la mirada desde la evaluación de factores que impactan de una manera singular en el aprendizaje. Mientras que otra mirada, apunta a la etiqueta diagnóstica consensuada en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los

	sorteados. Un nuevo aprendizaje por encarar. E4: según la versión actual del manual de la APA del DSM-5 que corresponde al año 2013, me guío por el apartado de Trastornos específicos del aprendizaje. E5: hay que evaluar a cada sujeto porque cada persona es única. Hay que evaluar qué factores impactan en su proceso de aprendizaje.	Trastornos Mentales (DSM-V).
Intervenciones/objetivos del tratamiento	E1: forma de acompañarlas para ir fortaleciéndolos en aquello que están descendidos y que logren, progresivamente a su tiempo. Esto siempre, ningún tiempo es cíclico ni hay una receta E1: yo intento elegir lo que considero clínicamente óptimo y mejor. E1: trabajo en equipo con las familias y que intervenga, y que ayude. E1: la concepción desde la psicopedagogía como mirándola desde una desde esta mirada como: sin los prejuicios, intentando escuchar, la escucha atenta, la conversación. E2: uno a través de lo que va viendo, va trabajando, y va proponiendo ese objetivo a corto plazo E3: Los mismos objetivos que me propuse de manera presencial. Los desafíos que debíamos abordar eran	Se considera apropiado plantear y ajustar los objetivos e intervenciones según cada sujeto consultante con claridad y precisión. Con ello se busca que en un tiempo determinado se alcancen determinados logros. Sin embargo, otorgando una mirada y posicionamiento sin perjuicio, mantener la escucha y el diálogo abierto para construir las metas. También, dentro de los objetivos aparece el acompañamiento del profesional en psicopedagogía en

	<i>los mismos, por eso el a donde vamos siempre fue claro.</i> <i>E4: Dependiendo cada caso, pero en general intervino con ejercicios de lectura, escritura, comprensión lectora, numeración, cálculos mentales, ejercicios de memoria, atención, lenguaje, entre otros.</i> <i>E4: Pensado según objetivos para cada paciente.</i> <i>E5: trabajar los objetivos del tratamiento.</i>	equipo con otros profesionales y la familia.
Encuadre y sus modificaciones	<i>E1: preparar las sesiones. Al menos una actividad o que tenga que ver con lo que venimos haciendo. Como que tenga un hilo conductor</i> <i>E1: es como que el año pasado los chicos creo que además de haber aprendido un montón también tomaron el control. Esta vez los adultos también, esto de estar en una clase y poder apagar cámara o si se corta internet, o apagar el micrófono. Como estas intervenciones y las conductas que son permitidas y otras que uno se va dando cuenta.</i> <i>E1: hay casos puntuales en los que por ahí puedo sostener casi una hora de sesión y hay con algunos que apenas media hora o 35 minutos, más de eso se complica bastante por una cuestión de nivel atencional.</i>	En todos los discursos se evidencia que se implementaron modificaciones. La variable que más resalta es el espacio, dado que del pasaje de encontrarse dentro del consultorio a estar en alguna habitación o espacio de sus casas. Desde allí se intervino planteando pautas para disminuir las interferencias, según la disponibilidad del niño y la familia. A su vez, se tiene en cuenta que dependen de la señal de internet para la permanencia dentro del

	E1: <i>los niños no viven solos y pasan cosas porque es una casa.</i> E1: <i>disponibilidad también de los dispositivos de concentración y la ubicación dentro de la casa. Muchos chicos que yo por ahí les decía bueno o a las familias que se ubiquen en la habitación o en un espacio que estuviese solo.</i> E1: <i>sugerencias como el usar auriculares, posicionarse en un lugar dentro de todo lo más cómodo y que no sienta tantas interferencias.</i> E1: <i>El uso del reloj de Zoom sirve un montón, porque bueno también a veces hay sesiones que uno dice bueno quedan tantos minutos, o vos ya del otro lado sabes hasta que hora tenemos</i> E1: <i>progresivamente ir anticipándoles que estaba la posibilidad de que vengan.</i> E1: <i>hay muchas familias que ya se acostumbraron un montón a lo virtual y cuesta mucho decirles bueno te espero mañana.</i> E1: <i>Bueno, por ahí yendo a lo más concreto, crear esto de la caja de trabajo bueno adecuarlo a algo que yo lo considere más viable.</i> E2: <i>Repensar otras estrategias, bueno si se traba internet no es mi culpa, tengo que tomar aire, tengo que</i>	espacio virtual, en donde aparece la falta del contacto físico y por momentos la ausencia de imagen (cámaras) o sonido (micrófonos). Además, en relación con el espacio, se trató de sostener algunas pautas de lo que se realizaba en la presencialidad. En cuanto al elemento tiempo mencionan que se modificó según el nivel atencional y el dispositivo con el cual el sujeto consultante se conectaba. Todo ello se tuvo en cuenta para planificar las actividades y los recursos a utilizar, que constituyen la caja de trabajo, en donde se adaptaron objetivos acordes a la virtualidad, viables y en organización para trabajar en los momentos con mayor foco atencional de los pacientes concebidos
--	--	--

	<i>esperar. Sino se avisa y se retoma en otro momento ¿no? Como permitió construir otras herramientas.</i> <i>E2: Lograr el tiempo de espera, que se mantenga sentado en la silla, que pueda interactuar a través de la computadora ¿no? Como que cambiaron los objetivos del tratamiento también.</i> <i>E2: Por ahí uno podía intervenir desde otro lado como, si bien en cuanto a la actividad que uno estaba proponiendo, compartiendo la pantalla bueno, dejar de compartir la pantalla o esas cuestiones como para retomar la atención, pero si faltó mucho el contacto físico.</i> <i>E3: Obvio que no es lo mismo lo virtual que presencial, pero también agradecí e intenté transmitirle eso a mis pacientes, que gracias a los virtual pudimos sostener el espacio, encontrarnos, dialogar, escucharnos, entendernos y acompañarnos en un año tan complejo.</i> <i>E4: La organización, los focos atencionales, el uno a uno entre profesional y paciente, el encuadre.</i> <i>E5: Planificaba la sesión. Buscaba propuestas motivantes, con dibujos, con personajes favoritos</i> <i>E5: La virtualidad favoreció para estar conectados en pandemia.</i>	desde su singularidad. Todo ello sin dejar de pensar los recursos que resulten motivantes, partiendo desde los intereses del sujeto.
--	--	--

Comienzo del tratamiento virtual	E1: <i>intentar traspasar la pantalla</i> E1: <i>A través del juego o de una propuesta más desestructurada para progresivamente sí ir estructurando la sesión en cada parte. Como bueno, en esta primera parte vamos a hacer esto. O tengo 3 cosas para hacer, ¿cuál elegís? ¿cuál te gustaría? Darle la posibilidad de elección también total, las tres cosas las vamos a hacer en algún momento o es la idea. Entonces, proponerlo desde ese lado.</i> E1: <i>Entonces como bueno también intentar amigarse y estás propuestas siempre desde la posibilidad ¿no? ¿Existe la posibilidad de esto? Y no decir, se tiene que sentar acá. Y bueno, nos podríamos fijar de ubicarlo.</i> E2: <i>En los comienzos de la virtualidad sentí una sensación extraña, pero comencé a conocer y aprender sobre distintos recursos digitalizados, investigar sobre herramientas virtuales que podían hacer que la virtualidad sea divertida, entretenida y posible el intercambio con los pacientes.</i> E2: <i>Nos parábamos a saltar, para trabajar la tensión inhibición, jugábamos con el mouse, compartía pantalla y usaba mucho PowerPoint y juegos interactivos, para que el chico</i>	Las profesionales tuvieron que conocer y aprender a manejar recursos virtuales y qué posibilidades había para su implementación. Desde allí realizar la prueba que parecía “extraño” y “raro”. Aparecieron también sentimientos de incertidumbre sobre la forma y la presentación de las propuestas. Como así también, el compartir material entre colegas y guardarlos de forma virtual. La mayoría coincide en que quisieron propiciar una sesión que ponga en juego recursos virtuales entretenidos, divertidos e interactivos para el sujeto consultante que se encontraba detrás de una pantalla.
---	---	--

	<i>del otro lado de la pantalla pueda hacer uso de mi computadora</i> <i>E3: Realizamos videollamada o Zoom dependiendo de cada paciente.</i> <i>E3: Al comienzo fue raro porque no lo había implementado nunca, era un desafío. Busqué mucha información, investigué y fuimos probando cuáles eran las mejores opciones.</i> <i>E4: Al inicio fue de inseguridad por no saber cómo podían llegar a manejarse los pacientes desde sus casas, el tener que involucrarnos en su dinámica familias, y él la incertidumbre de saber si podrían o no resolver los ejercicios planeados.</i> <i>E5: Fue un desafío.</i> <i>E5: Fui armando carpetas en la computadora con materiales digitales de otras colegas y míos. También guardé páginas web con actividades.</i>	
Construcción del vínculo en el tratamiento en modalidad virtual	<i>E1: progresivamente, confeccionando este espacio de confianza y que la transferencia la contratransferencia pueda ser lo más confort</i> <i>E1: que todo vaya fluyendo y que haya confianza, eso me parece que lo principal. Y el compromiso.</i> <i>E1: para mí lo más importante es proponer espacios de charla.</i> <i>E1: Pero creo que también ayudó muchísimo a organizar y a ver de qué manera intervenir de ambos lados y</i>	Se deja en evidencia que se pudo establecer o mantener el vínculo en modalidad de tratamiento virtual. Pero si se encuentra limitado la posibilidad de interactuar a través de otros estímulos fuera del audiovisual por medio de la pantalla.

	<i>hacer este equipo, cuando uno dice que es fundamental el rol de la familia.</i> <i>E2: Creo que la virtualidad permite que de igual manera se logre los vínculos con las otras personas, si lo que imposibilita es, el contacto con un otro, el contacto visual.</i> <i>E3: No evalúe pacientes nuevos, por lo cual el vínculo con mis pacientes ya lo habíamos logrado.</i> <i>E4: A todos mis pacientes ya los conocía por lo tanto el vínculo siempre fue excelente y las familias colaboraron mucho para poder llevar adelante las sesiones virtuales.</i> <i>E5: Realicé tratamiento virtual únicamente así que ya los conocía y el vínculo estaba armado. Fue lindo volver a verlos, aunque sea por pantalla.</i>	También aparece en uno de los discursos el rol de la familia como favorecedor de la construcción o permanencia del vínculo dentro del tratamiento psicopedagógico en modalidad virtual.
Interrupciones en el tratamiento	<i>E2: En mi experiencia personal si hubo interrupción en un momento. Al principio, primero cuando no había un conocimiento de las plataformas, como Zoom o Meet, hasta que uno logro aprender esas nuevas herramientas, y empezó a darse cuenta de que eran herramientas que servían para continuar con los tratamientos.</i> <i>E2: una evaluación clínica y con puntaje, la suspendí en la virtualidad.</i> <i>E2: interrumpí las sesiones nada más con los más pequeños, los de 5 años,</i>	Dentro de esta categoría, solo se ha podido recoger los datos de E2 y E5. A diferencia del resto de la muestra, se produjo una interrupción inicial. Se infiere que fue en el inicio del ASPO donde no había una clara duración de esta medida y algunos consultantes

	<i>por ahí con algún diagnóstico del espectro autista viste... que se hacía muy complejo el tema de lo virtual, pero después lentamente, empezamos a plantear otros objetivos con ese pacientito para poder reencontrarnos y eran tiempos más cortos, de 20 minutos, de 30 minutos ¿no?</i> <i>E2: me interrumpió, en una cuestión personal y por decisión propia, son las evaluaciones neurocognitivas, hay muchas técnicas que se hacen imposible evaluarlas con un ojo muy clínico desde la virtualidad, desde las técnicas proyectivas</i> <i>E2: decidí posponer las evaluaciones neurocognitivas por un hecho de poder hacer luego una evaluación bien precisa.</i> <i>E5: en ocasiones las familias decidían esperar a que vuelva lo presencial. Busqué la manera de seguir en contacto, expresándoles que podían comunicarse conmigo ante cualquier pregunta.</i> <i>E5: Obstaculizó porque muchas familias decidieron no hacer tratamiento virtual, así que estuvieron varios meses sin sesiones.</i>	estuvieron varios meses sin sesiones de psicopedagogía. Por otra parte, menciona que también fue un complejo comenzar a trabajar en modalidad virtual con un niño en particular. Por último, interrumpió las evaluaciones.
Diferencias entre el tratamiento en	<i>E2: las computadoras se traben o que internet funcione mal, aparecían más las interferencias en lo que era la comunicación pero que no era</i>	Se identificó como diferente entre la modalidad presencial y virtual, la imposibilidad

modalidad virtual y presencial	<i>imposible. Aparecían distintas dificultades y distintas a las que conocíamos.</i> <i>E2: eran cuestiones que proponían otros nuevos aprendizajes, la tolerancia de la espera, la paciencia, la tolerancia de la frustración de que excede en uno mismo</i> <i>E2: alguna otra cuestión que pueda interferir en la comunicación virtual puede llegar a ser que el puntaje que uno toma en cuenta no es correspondiente al pequeño que uno está evaluando</i> <i>E2: Y en lo que cambio más que nada es lo vincular por el lado de la falta de un abrazo, de reírte libremente, el poder intervenir</i> <i>E3: Las diferencias en el contacto directo, lo emocional y la situación que atravesamos el año pasado fue compleja y muchas veces quise contener a mis pacientes y no pude.</i> <i>E5: Se necesitaron nuevos materiales de trabajo. Además, al ser virtual están los desafíos del sonido, de tener buena conexión, de prestar atención a la pantalla, etcétera.</i>	de establecer un contacto físico directo que permitía una contención. También la modificación en los materiales para las actividades y los desafíos de la conexión. A su vez, una profesional señala la tolerancia a la frustración y la espera que atraviesa mientras se encontraba realizando el tratamiento en modalidad virtual. También, menciona que no podía desplegar su accionar o intervenciones libremente.
Similitudes entre el tratamiento en modalidad virtual y presencial	<i>E1: trabajo en equipo, una supervisión, conversarlo con otros colegas</i> <i>E1: tener siempre un registro de la sesión.</i>	Las profesionales de la Psicopedagogía identificaron diversidad de aspectos similares entre el tratamiento

	E1: <i>Viste, achicar un poco la pantalla y qué podés buscar. Que por ahí haciendo la línea paralela de lo presencial podés ir a tu sector de juegos, y como ir a buscar el juego. Pero es distinto, porque hay como una ruptura más notoria de las partes de la sesión. Mientras que así yo lo voy buscando. Yo creo que hay algo en común desde ese lado.</i> E2: <i>Que igual si uno pudiera haber continuado en lo presencial, era algo que también ¿no?... que también estábamos limitados porque tenemos que tener una distancia social.</i> E3: <i>Las similitudes estuvieron en las ganas, predisposición y en lograr los objetivos de tratamiento.</i>	psicopedagógico en modalidad virtual y presencial, ellos son: el trabajo en equipo, supervisión con otros colegas, búsqueda del material, registro de las sesiones, la predisposición y los objetivos. A su vez, una de ellas señala que, si el tratamiento se desarrollaba de forma presencial junto con las medidas sanitarias dispuestas por el gobierno nacional argentino, los encuentros se hubieran desarrollado de forma similar debido a la distancia social.
Recursos utilizados en general en el tratamiento virtual	E1: <i>quizás WordWall resultó como ser como uno de los recursos, para mí, ideales porque vos vas a la parte de comunidad y podés buscar temáticas, podés usarlas o editarlas. O bien con PowerPoint empezar a realizar ahí actividades, que quizás eran algunas más sistemáticas y otra más desde el lado del juego, orientadas a por ejemplo sopa de letras. O los juegos</i>	Los recursos mencionados virtuales son los siguientes: Wordwall (plataforma en comunidad que contiene diferentes juegos con distintas temáticas; a su vez permite la edición del recurso), sopa de letras,

	<i>del ahorcado, que una de las compañeras y colegas que también se recibió conmigo e inventó esto de me como la pizza en vez del ahorcado.</i> <i>E1: quizás una fotocopia para que la impriman y uno ir desde cada lado resolviéndolo. Yo prefería esto, de compartir pantalla.</i> <i>E1: ruleta, por ejemplo, para mí fue uno de los recursos que capta con preguntas y respuestas para conocer al otro. O sea, color favorito, película favorita, qué es lo que más le gusta o qué es lo que no te gusta.</i> <i>E1: Wordwall o estos de PowerPoint</i> <i>E1: sugiero juegos concretos, para jugar en casa para realizar en familia que lo hicimos desde lo virtual.</i> <i>E2: Siempre utilicé muchos juegos, aprendí a ser juegos como no sé... memo test, o distintas propuestas lúdicas con PowerPoint.</i> <i>E2: después empecé a encontrarlas paginas como Wordwall u otras más que ya encontrás juegos y actividades ya pre-armadas, que eso me sirvió mucho más que nada ahora en este último tiempo, pero al principio me manejaba con actividades corporales</i> <i>E2: Los recursos que usé fueron zoom siempre, compartiendo pantalla y usando los elementos que tiene esa herramienta: lápiz, pizarra. También</i>	compartir pantalla, ruleta, PowerPoint, Zoom, lápiz, pizarra, chat de Zoom, Gunzy, videos y canciones. Por otra parte, se encuentran los recursos que se utilizaron en modalidad virtual, pero estaban representados en material concreto: fotocopias extraídas de pdfs, dados y cartas. La mayoría de las propuestas realizadas con los mencionados recursos estuvieron dirigidas a intervenciones lúdicas y de fortalecimiento de áreas específicas del aprendizaje y sobre el aspecto vincular.
--	--	---

	<i>aproveché a usar el Chat del Zoom y como recursos de cuando compartía pantalla, PowerPoint con juegos para estimular lecto escritura, matemática y funciones ejecutivas y aspectos vinculantes. Cómo así también siempre dándole llegar a las emociones: reconocimiento y expresión. Páginas como Wordwall o Gunzy, actividades en pdf. Siempre a través del juego para hacer las propuestas dinámicas y divertidas</i> <i>E2: otra idea que implementé en pocas ocasiones fue enviar a la familia la actividad lúdica para que la imprima para la sesión y que cada uno tenga los materiales de manera física para jugar</i> <i>E3: Realizamos juegos que nos permiten interactuar; ya sea con material que teníamos ambos, como los dados, por ejemplo, o compartir pantalla</i> <i>E3: Siempre juegos, ya sean concretos como los dados, cartas o también virtuales. Mucho de lo que crearon.</i> <i>E4: pdf de juegos, ejercicios de lectoescritura de páginas de Instagram, cuadernillos de estimulación cognitiva en pdf, video, canciones.</i> <i>E5: Se trabajó con juegos digitales, cuadernillos en PDF, mostrando materiales concretos desde mi casa</i>	
--	--	--

	E5: <i>Fueron varios, pero menciono algunos cuadernillos y juegos de mi creación, materiales realizados por otras colegas de Instagram, material concreto de juegos de mesa.</i>	
Cómo conoció los recursos virtuales	E1: <i>Cognifit</i> E2: <i>Al PowerPoint lo conocí hace años y aproveché a retomarlo y aprender maneras de armar distintos juegos. Las páginas de internet las conocí investigando y googleando: juego para estimular, otros los conocí de boca en boca conversando con colegas.</i> E3: <i>Los recursos virtuales los extraje mucho de Instagram. Se formó una hermosa red que creaba material gratuito o a la venta.</i> E4: <i>Por Instagram.</i> E5: <i>Mediante Instagram y Google. Algunos los creé yo.</i>	Se presenta como coincidencia que los recursos los conocieron a través de internet. Las plataformas que mencionan son: Cognifit, Google e Instagram.
Recursos empleados para favorecer la lectoescritura	E1: <i>rosco de pasapalabras. Entonces empezar, bueno, primero se lo propongo y no le gustó ni un poco. Y después, hasta quiso inventar uno propio así que inventamos cada uno aparte uno y después fuimos haciendo una letra cada uno.</i> E1: <i>la lectoescritura, desde este lado, actividades como te decía: sopa de letras o adivinar una palabra o uno que están las letras desordenadas eh y tienen que ir corriendo cada una con</i>	Los recursos mencionados por las entrevistadas fueron los siguientes: rosco de pasapalabras, sopa de letras, letras desordenadas para formar una palabra, definiciones, escritura de historias (en computadora y cuaderno), cartas

	<i>ellas hasta que se ponen todas de color está bien. Eh, hay una también que es de definiciones que también hay una sopa de letras que una vez que encuentran una palabra tienen que elegir cuál es la definición adecuada y que va con esa palabra elegida, encontrada.</i> <i>E1: escribamos una historia y bueno, preferían escribirla con el teclado y yo quería que la escribieran a mano, en un papel. Bueno, entonces, también pedirle a la familia que tenga un cuaderno a mano para que escriba y después me mande una foto, como bueno, ir viendo. Si era muy necesario que sea en hoja o se podía en pantalla.</i> <i>E3: Utilicé mucho las cartas alfabetizadoras, los juegos de conciencia fonológica y cuentos.</i> <i>E4: Abecedario y silabario móvil, fichas de inferencias, textos de comprensión lectora.</i> <i>E5: Juegos web, cuadernillos.</i> <i>E5: Con los cuadernillos, se seleccionaban las hojas para utilizar. El beneficio era que se podía trabajar la alfabetización de forma virtual. El desafío fue que quería pedirles que escriban algo y la virtualidad no habilita a que se pueda observar bien lo que están escribiendo en papel. Lo hacían en computadora, pero la toma</i>	alfabetizadoras o de adivinanzas, juegos de conciencia fonológica, cuentos, abecedario, silabario móvil, cuadernillos, pdf, fichas de inferencia y comprensión lectora. En uno de los casos se hace mención de que el recurso fue elegido teniendo en cuenta los intereses del sujeto consultante. Sin embargo, se mencionan limitaciones en relación a la escritura en la computadora y la imposibilidad de ver a través de la pantalla la escritura en el papel y la forma de agarre del lápiz.
--	---	--

	<i>del lápiz, entre otras cuestiones, se ven solamente en lo presencial.</i> <i>E5: cartas de adivinanzas, cuentos.</i>	
Respuesta de los pacientes frente a las propuestas y recursos	<i>E1: desde la virtualidad, a algunos les resulta muy fácil muy viable. Y realmente para otros, lo presencial es necesario para mí.</i> <i>E1: la mayoría de los casos súper amena, con mucha animosidad también. Como te digo la mayoría de los casos se adaptaron muy bien.</i> <i>E1: otros casos que tengo en otro lugar donde tengo un par de chicos y creo que un niño de ese espacio es el que no puede sostener mucho tiempo y yo me doy cuenta que digo, bueno el año que viene va a tener que ser presencial si o si. Eh, pero no por no querer del otro lado, tampoco no es que es imposible a nivel conductual o algo. Sino que, el tiempo de atención termina siendo cada vez menor y bueno, más las intervenciones que hay a veces por fuera, digamos estas interferencias.</i> <i>E1: La verdad que siempre recibí como una muy buena bienvenida ante toda propuesta.</i> <i>E2: Por ahí con pacientes que tienen la inhibición a flor de piel que no pueden controlar el control inhibitorio que por ahí es necesario viste... frenarlo o tocar algún objeto como para decir basta.</i>	La mayoría de las profesionales coincide en que la respuesta de los pacientes fue adaptativa, presentando buena predisposición, motivados, con ganas y alegría por encontrarse a pesar de la virtualidad. Sin embargo, una de ellas señala que es dependiendo del caso. Para algunos sujetos consultantes fue más fácil y viable continuar con el tratamiento en modalidad virtual. Sin embargo, para otros pacientes se hace necesario lo presencial por aspectos que refieren a lo conductual o atencional. Otra de las entrevistadas identifica rasgos que corresponden a las habilidades sociales que algunos pacientes

	E2: <i>Las respuestas de los pacientes fueron muy satisfactorias. Contentos de volvernos a encontrar por lo menos desde la virtualidad.</i> E2: <i>Si hubo dificultades con algunos, con quienes uno de los objetivos era construir habilidades sociales. Se sentían tan cómodos detrás de la pantalla por timidez, vergüenza, etc.</i> E3: <i>Se que no es el caso de muchos/as colegas, pero con mis pacientes tuvimos mucha predisposición, todos/as se conectaron y logramos los objetivos propuestos.</i> E3: <i>Excelente. Todos y todas tenían muchas ganas de mantener el espacio.</i> E4: <i>Muy buena.</i> E5: <i>Se mostraron motivados con las propuestas.</i>	les presenta dificultad el comunicarse o trabajar detrás de la pantalla.
Recursos empleados en la presencialidad que fueron trasladados al tratamiento en modalidad virtual	E1: <i>trabajo con historias sociales, con pictogramas, con agendas</i> E1: <i>Eh si, un montón de juegos, o mismo muchas tarjetas que tengo, por ejemplo, este “Lo ves” o el “Toules”, viste que tenés que buscar en las tarjetas y tenés que elegir cuál es la repetida</i> E1: <i>O por ahí adaptar cuestiones o juegos o propuestas que se usan presenciales en lo virtual. O esto de observar, describir y comparar una imagen.</i>	Se menciona la adaptación y la utilización de los recursos que ya poseen como posibles para aplicar dentro del tratamiento en modalidad virtual. Una de las profesionales, hace referencia a que una de las condiciones para la aplicación fue la colaboración de las

	E2: <i>Adapté muchos juegos de los que usaba en lo presencial, los convertí en PowerPoint o los usaba físicos y escribíamos en la pantalla</i> E3: <i>Usé mucho material que tenía en el consultorio. Las familias también estaban muy atentas y podían tener el mismo material que yo para que podamos interactuar.</i> E5: <i>Si, por ejemplo, cuentos.</i>	familias que tenían preparado y a disposición el material requerido para la utilización del recurso.
Objetivo principal de la lectoescritura en niños de 6 a 10 años	E1: <i>el reconocimiento de letras, las vocales. Las imágenes, unir cuál es la inicial de cada uno. Pero también esto también de la escritura de frases cortas, si como de descripción. No sé, como, por ejemplo: la casa es grande.</i> E1: <i>ordenar palabras para que formen un sentido en una oración. El reconocimiento de la mayúscula al principio, el punto final. Bueno como estas cuestiones de organizarlos, primero empezar desde las letras y después a un armado de palabras. Después al conformar una oración, el orden. Y bueno, después empezar a armar un párrafo, un título o una descripción de una imagen.</i> E1: <i>Yo creo que lo principal es eso, más allá de la edad también bueno la instancia de alfabetización como ir viendo desde ese lugar. Creo que la línea de lo progresivo como estos niveles desbloqueados, como empezar</i>	La mitad de las profesionales coinciden que establecen y piensan los objetivos en función de las dificultades, la fase de alfabetización en la que se encuentre, sus fortalezas y desafíos. Como así también las características de cada niño en particular. El resto, hace referencia al proceso progresivo teniendo en cuenta el ritmo de cada sujeto consultante. En este punto, hay una diferencia entre las entrevistadas que mencionaron objetivos dentro del proceso de la lectoescritura. Una de

	<i>a habilitar y que sea algo progresivo y teniendo en cuenta el ritmo de cada uno.</i> <i>E1: los más chiquitos desde esta edad que vos me decís, bueno intentar incursionarlos a que al menos comiencen con la descripción oral. Al menos que desde ese lado ir e intentar aquello que evocan plasmarlo, revisarlo y que queden como ellos quieren. Ir planificando, tener la idea y después volcarla.</i> <i>E1: la lectoescritura o en el reconocimiento de letras sino también con la tolerancia a la frustración o al equivocarse, o al no saber cómo.</i> <i>E1: Y bueno, después vamos a las cuestiones ortográficas, si está bien o no escrito. Pero a veces que hilar tan finito a veces funciona y a veces decís bueno después lo trabajamos.</i> <i>E2: Los objetivos principales son detectar la dificultad, trabajar lo emocional tanto en el paciente como las ansiedades familiares, hacer trabajo interdisciplinario con colegio y/o profesionales externos, comenzar con la alfabetización dependiendo en la fase en que encuentre.</i> <i>E3: Considero que cada niño/a es particular con sus fortalezas y desafíos por lo cual con cada cual propondré</i>	ellas menciona de forma desordenada de la siguiente manera: reconocimiento de letras, vocales, unir palabra con la inicial, frases cortas, descripción, sentido en las oraciones, uso del uso y mayúscula; incursionarlos desde la descripción oral y trabajar con la ortografía. Mientras que, otra psicopedagoga señala los objetivos ordenados de la siguiente manera: conciencia fonológica, conciencia silábica, fluidez lectora, escritura de palabras y construcción discursiva. Por último, también se explicitó el aspecto actitudinal frente a estos nuevos aprendizajes en donde hay que acompañar para favorecer la tolerancia a la frustración y otorgarle
--	--	---

	determinados objetivos. No se puede establecer a grandes rasgos E4: Conciencia fonológica, Conciencia silábica, Fluidez lectora, Comprensión lectora, Escritura de palabras y construcción discursiva. E5: Hay que evaluar cada niño/a en particular, pero puedo mencionar: conciencia fonológica, correspondencias grafema fonema, lectura, escritura, comprensión.	una connotación positiva al error.
Demandas particulares con respecto a la modalidad virtual y lectoescritura	E2: Demandas por parte de la familia, fue difícil trabajar el encuadre. La virtualidad hizo que ellos entren en nuestras casas y nosotros en la de ellos. E3: La demanda que noté fue que todo se volvió tan raro que, parecía que no había corte entre vida y trabajo E5: Sí. Algunas familias me pidieron orientaciones para estimular el aprendizaje de la lectura y escritura en sus casas	Las profesionales ponen de relevancia la desorganización del encuadre puntualmente en los elementos de espacio y tiempo. A partir de ello, la demanda se acrecentó debido a los límites difusos del encuadre. También se mencionaron que las familias pidieron orientaciones para continuar estimulando la lectoescritura en sus casas.
Opinión sobre el impacto de la virtualidad en el	E1: Y que bueno era por Classroom y que pueden hacerlo el Word. Y hoy por hoy esto también influye en la organización de la carpeta, que ya pasó a ser una carpeta física adentro	Las profesionales consideran que hubo impacto en la adquisición de los aprendizajes por

proceso de aprendizaje de la lectoescritura	<i>del aula y muchos que por ahí prefieren hacerlo virtual.</i> <i>E2: Impactó ya que hubo pausas en tratamientos y escolaridad de los pequeños hasta reorganizar la pandemia y saber para dónde iba todo, al principio creímos que era por un tiempo y se extendió por lo que allí se empezaron a repensar maneras de encontrarnos. Por suerte llegó la virtualidad.</i> <i>E2: El impacto de tensiones endogámicas, estructuras familiares complejas, falta de juego e interacción con amigos, fueron todas cuestiones que impactaron en la adquisición de aprendizajes. Aparecieron muchos factores emocionales que empezaron a intervenir y que quizás anteriormente no estaban</i> <i>E3: Muchísimo, sobre todo en primer grado, donde los pequeños comenzaban sus primeros pasos en la escuela primaria. Pero también sé que se hizo mucho por parte de las escuelas.</i> <i>E4: En algunos casos de manera negativas marcando un retroceso, en otros casos no perjudicó.</i> <i>E5: Impactó, sobre todo, en pacientes que estaban en primer grado. No todos los colegios tuvieron clases virtuales.</i>	diversos factores tales como: reorganización de horarios de la escuela junto con los tratamientos, tensiones endogámicas, modificación en la interacción con sus amigos y factores emocionales. A partir de ello, se entiende que los sujetos consultantes con respecto a la lectoescritura tenían doble modelo para llevarla a cabo, mediante la computadora o en la carpeta. También se señala niños de que se encontraban ingresando en la escuela primaria y la no presencialidad impactó sobre los aprendizajes que debían comenzar a adquirir en este momento. A su vez se marcó las diferencias en las instituciones escolares señalaron que algunas no implementaron las clases virtuales. Por
--	--	---

		último, otra profesional señala el aspecto particular en donde a algunos los afectó marcando un “retroceso” mientras que a otros no.
Sugerencias realizadas a la escuela para favorecer el proceso de lectoescritura	E2: <i>Hice sugerencia para que acompañen más las adecuaciones y la continuidad pedagógica. Pero es algo por lo que intervengo siempre, no solamente en época de cuarentena. Al EOE y docentes</i> E3: <i>Conversé mucho con las familias y docentes de los/as chicos/as, para que podamos trabajar en equipo y de esta forma motivar el aprendizaje.</i>	Las sugerencias realizadas estuvieron orientadas a que la institución educativa acompañe con las adecuaciones en las propuestas de continuidad pedagógica. Otro punto es el trabajo en equipo tanto con las familias y los docentes para continuar favoreciendo el proceso de aprendizaje.
Perspectiva acerca del ambiente alfabetizador	E1: <i>Y va cambiando de escenarios y muchas veces tiene el abecedario pegado de costado. Y por ahí la mamá le dice, mostrarle lo que tenés o también pasa con los números. Que me aparece que esta bueno que lo tengan cerca, propio, concreto y a su alcance. Después dentro del aula, depende también la edad, que por ahí cuando son más grandes mucha atención no le brindan y a veces que sí, la tabla</i>	Durante la sesión se utilizan recursos que permiten generar un ambiente alfabetizador utilizando soportes como el abecedario concreto a través del compartir de la pantalla. Por otra parte, se hace referencia al ambiente

	<i>pitagórica en matemática o el abecedario en cuanto a la parte más lineal de la lectoescritura. Creo que a veces favorece un montón.</i> <i>E1: letras chiquititas o el abecedario compartiendo pantalla. Eh a veces si a veces yo voy escribiendo en un papel lo voy haciendo yo o en un pizarroncito chiquito que tengo. No algo ya hecho, sino marcándole los trazos.</i> <i>E3: Obvio que, al no tenerlo, impactó. Pero también hubo otras maneras de alfabetizar que fueron beneficiosas para la sociedad en la que vivimos.</i> <i>E5: La ausencia de clases presenciales fue un factor negativo. Sin embargo, muchos colegios pudieron mantener clases virtuales y muchas familias acompañaron. Hay diferentes situaciones, en algunos casos no había mucho apoyo y el proceso se vio afectado, y respecto a los recursos, favorecieron</i>	alfabetizador relacionado con el espacio áulico, en donde se ejemplifica con el abecedario, números y tabla pitagórica. En donde la ausencia de clases presenciales se calificó como negativo y se marcó las diferencias entre aquellos niños que contaron con mucho apoyo y eso refiere a que afectó al proceso. Por otra parte, se realiza una apreciación de que a estos recursos les prestan mayor atención los niños de menor edad. Por último, una profesional menciona que afectó el no tener este ambiente áulico. Sin embargo, que hubo otras maneras de alfabetizar, aunque no especifica en su respuesta.
Resignificación o modificación de la	<i>E1: capacitarme creo que eso es lo principal, supervisar, revisar apuntes constantemente. Yo por lo general</i>	La mayoría tuvo que resignificar y/o modificar las prácticas

formación profesional en Psicopedagogía	<i>vuelvo a los apuntes. Creo que la facultad da muchos cimientos importantes, bueno esto de las bases y después cada uno va a eligiendo en qué especializarse.</i> <i>E2: yo creo que la virtualidad y la pandemia, nos hizo reaprender nuevas formas de comunicarnos, de replantearnos nuevos objetivos en el tratamiento.</i> <i>E2: Si, modifiqué objetivos que tenía, modifiqué maneras de interactuar. Incorporé herramientas digitales que las continúo usando hoy en día en la presencialidad</i> <i>E3: Muchísimo, pero no solo desde lo académico, sino en la vida en general. Por eso me parece que desde lo profesional crecí un montón porque me animé a situaciones nuevas, cree material, investigué y realicé muchas capacitaciones para poder estar a la altura.</i> <i>E5: Tal cual, nunca me imaginé hacer tratamientos virtuales hasta 2020. La sesión conocida tuvo que flexibilizarse y adquirir nuevas herramientas.</i>	que se venían llevando a cabo hasta el momento. Una de ellas menciona “poder estar a la altura”, es decir, adaptarse a la situación que emergió. Para ello mencionan diferentes acciones: capacitaciones, supervisiones, revisión de apuntes, reaprender nuevas formas de comunicarse, incorporación de herramientas digitales a la modalidad presencial y creación de material.
--	--	--