

TRABAJO FINAL DE GRADO

Proyecto de intervención: “Formación permanente para maestras: Motivación y lectoescritura en niños de educación primaria”.

Universidad de la República Uruguay

Facultad de Psicología

Estudiante: Rossana Luzardo (C.I. 4.461.171-0)

Tutor: Asist. Mag. Diego Cuevasanta.

Revisor: Asist. Mag. Luis Pereyra

Montevideo, abril, 2024

Índice

1. Contextualización.....	3
2. Definición del problema.....	4
3. Pertinencia (Justificación y relevancia).....	4
4. Antecedentes.....	7
5. Marco conceptual.....	9
6. Objetivos.....	14
7. Metodología.....	15
8. Análisis de la implicación del estudiante.....	20
9. Consideraciones éticas.....	21
10. Resultados esperados.....	22
11. Referencias bibliográficas	23

1. Contextualización.

El presente Trabajo Final de Grado se enmarca en la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Se define realizar la modalidad proyecto de intervención para lo cual se propone un conjunto de actividades de formación docente, vinculadas a los procesos motivacionales involucrados en el aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas en sus primeros años de escolarización.

De esta manera plantea la posibilidad de realizar una intervención dirigida a maestros de educación primaria con docencia directa en grupos que se encuentren transitando el tramo 1, específicamente en primer grado, dentro del sistema de educación pública, en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública - Dirección General de Educación Inicial y Primaria (ANEP - DGEIP) en Uruguay. Así, se propone la formación del cuerpo docente en relación a procesos motivacionales y su vínculo con los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

La intervención tendrá lugar en una escuela de tiempo completo, debido a las posibilidades que habilita el espacio de sala docente que se desarrolla en forma semanal por parte de los maestros.

El ciclo de talleres tendrá comienzo en el mes de marzo, sin embargo el espacio práctico con los estudiantes comenzará en abril posibilitando de esta manera que el docente haya podido conocer a su grupo y haya podido realizar un diagnóstico que funcionará como punto de partida para poder pensar la intervención educativa específica en materia de alfabetización inicial de cara al año de trabajo.

En este sentido los talleres y el espacio de co-visión se realizarán con una frecuencia quincenal, dando lugar a que el docente pueda plasmar lo abordado en su aula así como poder devolver interrogantes o comentarios que enriquezcan el proceso.

En otro orden, los maestros que participen voluntariamente van a tener la experiencia vivencial para poder evaluar la propuesta, de esta manera las valoraciones que realicen serán tomadas en cuenta para poder ajustar el proyecto en función a las necesidades detectadas. La evaluación será permanente y continua, lo que servirá para ajustar y habilitar las posibilidades que despliega la intervención. Por otra parte, se dedicará una etapa específica dentro del ciclo para poder realizar el cierre y una instancia específicamente diseñada para recopilar insumos para elaborar un informe de evaluación final que pueda retroalimentar la propuesta y sea base para posibles proyecciones.

2. Definición del problema.

La experiencia concreta del tránsito por diferentes escuelas junto al vínculo establecido con otros maestros, ha permitido detectar cierta demanda en relación a procesos formativos en diferentes temáticas. Así, uno de los requerimientos formativos en los cuales se elige intervenir consiste en los procesos motivacionales vinculados a la enseñanza y al aprendizaje de la lectoescritura, tomando en cuenta las relaciones de colaboración que habilita el contexto escolar.

Con la finalidad de continuar enriqueciendo la mirada sobre los procesos de lectura y escritura se pueden tomar distintos aportes que provienen fundamentalmente de la Psicología Cognitiva en torno a la temática, donde se recopilan insumos y evidencias en relación a distintas estrategias de intervención educativa que puedan potenciar estos aprendizajes.

De esta manera, el acceso a la formación docente permite dar claridad frente a la temática, siendo considerada como promotora de procesos motivacionales en maestros, ya que fortalece el pensamiento en la planificación y la reflexión sobre las prácticas educativas que se desarrollan en el aula y por consiguiente influye también en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el informe del Congreso de Educación “Reina Reyes” (2013) en relación a la formación docente establece que “el principal factor de impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes es la calidad de los docentes” (Comisión Organizadora del Congreso Nacional de Educación, 2014, p.54). Asimismo agrega que “es necesario implementar políticas docentes integrales que apunten a mejorar la formación inicial de los educadores y garantizar condiciones para desarrollar un trabajo educativo de calidad” (COCNE, 2014, p.54). Por estos motivos mencionados con anterioridad es que se visualiza importante poder definir y problematizar la demanda para poder intervenir al respecto.

3. Pertinencia

Este apartado tiene como finalidad establecer la relevancia del presente proyecto, así como su pertinencia en relación a la formación docente de cara a la potenciación de las prácticas educativas y en consecuencia en el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela de tiempo completo N°24. Para este proyecto resulta pertinente poder hacer foco en los resultados obtenidos en el sistema de educación primaria debido a la importancia de esta etapa escolar inicial de aprendizaje de la lectura y escritura y su relación con las prácticas educativas docentes.

A nivel internacional podemos encontrar el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) desarrollado a finales del año 2002 cuyo objetivo pone énfasis en la evaluación de la escritura en 16 países, llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). En este informe se evalúa el desempeño en los procesos escritores de estudiantes de tercer y sexto grado del sistema educativo a partir de instrucciones específicas nucleadas en una consigna, en tanto se analiza la etapa de planificación de la escritura (el borrador) y el texto en su versión final (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010). Dentro de los países participantes sólo cinco presentan diferencias en los resultados adecuados a las instrucciones, existiendo un mayor ajuste y adecuación entre el borrador y el texto en tercer grado que en sexto grado, en lo que respecta a los demás países no se observan diferencias significativas entre los grados.

En este sentido el informe afirma que “podría suponerse que solo en cuatro países —Perú, República Dominicana, Nicaragua y Uruguay— hay diferencias pedagógicamente alentadoras entre tercero y sexto en cuanto a lectura de instrucciones y ajuste a ellas, uso del formato como organizador de la información y tratamiento de los temas de acuerdo con la situación comunicativa” (UNESCO, 2010 p. 97). Por el contrario, si se analizan los resultados en el total de los países, el informe presenta consideraciones como esta: “que casi 65% de los estudiantes de los dos grados evaluados escriba sobre un tema no solicitado o estructure el tema en un género no solicitado parecería indicar la conveniencia de introducir progresivamente en las clases la idea de que los textos tienen formas prefijadas por la cultura” (UNESCO, 2010 p. 98).

En el cuadro comparativo que realiza el informe sobre el desempeño en tercer grado entre los países, Uruguay no tiene diferencias significativas en relación a 8 países de la región, por otra parte se aprecian diferencias significativas positivas en los porcentajes alcanzados por estudiantes en relación a 7 países y por último, tiene diferencias significativas negativas si se lo compara con Cuba . En otro orden, cuando se analizan los resultados en sexto grado el informe establece que se observa a simple vista que las diferencias significativas entre países son menos que en tercero (UNESCO, 2010 p. 98).

Por otra parte se destaca que el informe plantea un dato no menor cuando afirma que la falta de comprensión lectora en relación a las instrucciones puede ser una posible explicación para los porcentajes bajos en los borradores y los textos finales. (UNESCO, 2010, p. 96).

En otro orden, a nivel nacional se cuenta con una prueba específica para aplicar a los niños y niñas que cursan segundo año de escuela, que evalúa específicamente la

lectura, escritura y la oralidad (LEO). “LEO aporta al maestro información sobre los distintos niveles de logro de cada uno de sus alumnos y le brinda insumos para la búsqueda de estrategias didácticas para apoyarlos” (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], s.f.), esta prueba es sugerida y se realiza a través de la plataforma Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA) por lo cual el docente luego de aplicarla puede generar reportes de desempeño individual y grupal de su clase. Sin embargo es una evaluación de uso específico para el maestro de clase, de corte formativo pero aún no hay informes sistematizados a nivel nacional.

En este sentido se destaca el informe realizado en 2020 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en Uruguay, a partir de los datos recabados en tercer año de educación primaria por la evaluación de logros educativos denominada Aristas, se afirma que en relación a la lectura el nivel de desempeño se encuentra vinculados al contexto socioeconómico. Esta prueba se encuentra compuesta por distintas actividades y evalúa a los estudiantes de acuerdo a cinco niveles de desempeño, los cuales se encuentran relacionados a descriptores específicos de logro relacionados a la malla curricular y que presentan la característica de ser acumulativos, es decir que lo realizado en determinado nivel incluye lo realizado en el anterior.

En este sentido el informe afirma que “la proporción de niños con bajos niveles de desempeño (niveles 1 y 2) descendió o se mantuvo estable en los dos grados y en las dos disciplinas evaluadas, alcanzando valores incluso menores a los establecidos como meta por las autoridades para el año 2021/23”. A su vez, destaca que a nivel nacional la gran mayoría de estudiantes evaluados se encuentran en los niveles 2 y 3, los cuales responden a desempeños básicos en los distintos dominios evaluados. Por otra parte, en función al contexto socioeconómico, se afirma que “el porcentaje de alumnos en el nivel 1 es cuatro veces mayor en el contexto muy desfavorable (28,4%) que en el muy favorable (7,1%). Esto permite vislumbrar la necesidad de poder pensar el aprendizaje de la lectura de acuerdo a los recursos materiales y la disponibilidad al acceso de experiencias lectoras y escritoras que habilita un ambiente enriquecido. También establece que “el porcentaje de alumnos en el nivel 5 es cuatro veces más bajo en el contexto muy desfavorable (7,8%) que en el muy favorable (33,1%)” (INEEd, 2021, p. 101).

El informe anterior resulta esclarecedor de un panorama que se aprecia fértil para poder pensar y re pensar la intervención educativa en relación a los procesos de lectura y escritura de cara a mejorar rendimientos y fortalecer aprendizajes. Haciendo énfasis en la variación en relación a los desempeños con bajos niveles que se mantienen relativamente estables, se podría pensar que no se aprecian grandes avances potenciadores de procesos

lectores, lo cual puede dar cuenta de la importancia de promover los aprendizajes de la lectura y escritura (debido a su estrecho vínculo) a partir de la intervención en la formación docente.

En esta línea, distintos autores arriban a la conclusión de que la formación continua a nivel docente es fundamental, en especial por su relación con la calidad educativa. Vaillant (2016) afirma que “existe consenso en que los buenos docentes son el principal insumo para lograr la calidad educativa” (p.6). Por este motivo, asegura que la formación docente es una de las grandes preocupaciones para distintos gobiernos en Latino América, así como un eje dentro de las políticas educativas (Vaillant, 2016).

Para López y Cubeiro (2022) “las actividades de formación del profesorado tienen una importancia vital en el desarrollo profesional docente, entendiendo éste como el proceso mediante el cual los docentes adquieren los conocimientos, habilidades y valores relacionados con un dominio específico” (p. 147). Es decir que la formación en la temática planteada en el presente proyecto, parece importante a la hora de pensar la intervención educativa en tanto los maestros puedan fortalecer el conocimiento sobre cuáles son las características propias del proceso de aprendizaje en sus diferentes dimensiones y niveles, a partir de una mirada integral. En este sentido, para los docentes poder conocer en cuanto a metodologías de enseñanza que potencien los aprendizajes de lectura y escritura puede facilitar la toma de decisiones a la hora de planificar. Así, para Cantero (2010) la elección del método para habilitar la apropiación de la lectoescritura será el que pueda motivar a los estudiantes partiendo de sus experiencias previas y adquiera un sentido real (p. 7).

De esta manera, por todo lo mencionado con anterioridad parece pertinente poder pensar en un proyecto de intervención con maestros que fortalezca su formación en relación a los procesos motivacionales y al aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de escolarización.

4. Antecedentes.

Al realizar una revisión de la bibliografía disponible a nivel nacional e internacional se puede encontrar material en relación a los procesos motivacionales y de lectoescritura, sin embargo de cara a una intervención específica orientada a la formación de maestros en educación primaria, que vincule estos conceptos, se debe afirmar que existe cierta escasez.

En la literatura consultada se pueden encontrar distintos autores que coinciden y exponen la necesidad de una intervención educativa planificada para habilitar los procesos

de aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuetos (2010) afirma que “contrariamente al lenguaje oral, que se aprende de manera espontánea, la lectura necesita de un aprendizaje sistemático y durante un largo período de tiempo” (p.103). Así pues, la adquisición de herramientas conceptuales que faciliten la tarea docente a la hora de idear sus secuencias didácticas puede ser beneficioso para fortalecer su apropiación sin perder de vista que “el aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los procesos más complejos y cruciales en la vida de una persona; saber leer y escribir se consideran requisitos fundamentales para desarrollarse de forma satisfactoria en cualquier sociedad moderna desarrollada” (Nuñez y Santamarina, 2014, p. 87).

En este marco, el trabajo de Cubero (2016) afirma que “si hablamos de la enseñanza de la lectoescritura, son los docentes quienes desde sus prácticas, métodos y demás decisiones elegidas, quienes podrán influir positiva o negativamente de cara a la motivación de los escolares” (p.12). De esta manera pone de manifiesto la importancia de las prácticas educativas que llevan a cabo los docentes y el vínculo que establecen con sus alumnos en la consecución de los aprendizajes, en especial cuando se habla de los procesos motivacionales y la apropiación de la lectoescritura. En este sentido, también hace referencia a la importancia del conocimiento docente en relación a las prácticas educativas y su vínculo con las características específicas de su alumnado, que conlleva las operaciones mentales que intervienen en el proceso desde el contacto inicial con las letras y cómo va evolucionando su habilidad lectora, entre otros aspectos a tener en cuenta (Cubero, 2016, p.13).

En esta línea, Pintrich y Shunk afirman que “la planificación y las actividades instruccionales de los profesores afectan a las cogniciones y al aprendizaje de los estudiantes, a su vez, los pensamientos y conductas de los profesores se ven influidos por la forma en que los estudiantes reaccionan a las actividades en clase (2006, p.301). Aquí se pone de manifiesto la relación recíproca que se establece entre los actores educativos en función a los procesos motivacionales que intervienen en el contexto escolar y cómo se puede intervenir para que los mismos puedan verse potenciados.

Estos autores también analizan evidencia sobre el *feedback* del profesor frente al trabajo de los estudiantes, es decir la respuesta que le brinda como forma de retroalimentación. Llegan a la conclusión de que este repercute directamente en los procesos motivacionales dando cuenta de la importancia del vínculo que se genera entre docente-alumno y del impacto en relación al tipo de respuesta que el primero devuelve a sus estudiantes sobre su trabajo. Así afirman que “la alabanza dada por el éxito y progreso en el aprendizaje corrobora la creencia de los estudiantes de que ellos están aprendiendo y

eleva la autoeficacia para el aprendizaje” (Pintrich y Shunk, 2006, p.316). Por otra parte, encuentran evidencia de una relación recíproca entre motivación y aprendizaje, ya que se influyen mutuamente y eso condiciona la ejecución de la tarea; cuando los estudiantes alcanzan las metas u objetivos iniciales aumenta su motivación intrínseca (Pintrich y Shunk, 2006, p.7).

En otro orden, Deci y Ryan (2000) también encuentran evidencia de los efectos que tiene el contexto social (la comunicación y la retroalimentación que recibe) que conducen a sentimientos de competencia en el individuo en la ejecución de una acción, puede incrementar la motivación intrínseca para la misma. En este sentido la Teoría de la Autodeterminación (TAD) hipotetiza que los distintos apoyos que promueven autonomía y sentimientos de competencia en escenarios interpersonales a lo largo de la vida, y especialmente en la infancia, influyen positivamente en la motivación intrínseca, así como el vínculo que establecen con sus referentes debido a una cuestión relacionada con la seguridad (Deci y Ryan, 2000). En esta línea, los resultados mostraron en relación al feedback positivo sobre el desempeño incrementaba la motivación intrínseca, mientras que un feedback negativo la reducía (Deci y Ryan, 2000, p.55). También mostraron que los maestros que apoyan la autonomía (en contraste con los controladores) catalizan una mayor motivación intrínseca, curiosidad y deseo de desafío en sus estudiantes (Deci et al., 1981).

A su vez, Ryan y Grolnick (1986) observaron una motivación intrínseca más baja en estudiantes que percibían a sus maestros como fríos y poco afectuosos (p.59). Así, podemos analizar determinados ambientes escolares para identificar fortalezas y debilidades en relación a promover procesos motivacionales en los aprendizajes donde se puede ver el impacto de la motivación docente y sus prácticas educativas.

Esta información se valora de gran relevancia para entender las relaciones que se establecen entre la motivación y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos aprendizajes son herramientas intelectuales y socioculturales de gran valor, sin embargo conllevan mucha complejidad especialmente a nivel cognitivo ya que implica una toma de decisiones constante y por tanto reviste un desafío motivacional importante (Bruning y Horn, 2000, p.34).

5. Marco conceptual

La motivación, como fuerza impulsora que sostiene y dirige el comportamiento humano, ha sido objeto de estudio y reflexión en múltiples disciplinas, en diferentes momentos históricos debido a la habilidad propia del ser humano para elaborar teorías que

intentan desentrañar los misterios propios de su entorno (Curione y Huertas, 2015, p.199). Para Reeve dicho concepto se puede rastrear hasta los antiguos griegos transitando cambios que se apreciaron necesarios hasta llegar a las concepciones actuales (Reeve, 2002, p.29). De esta manera, podemos inferir la importancia que ha tenido y tiene intentar comprender qué energiza y direcciona la conducta humana, tomando en cuenta las decisiones que se toman orientadas a la consecución de objetivos en diversos contextos (Curione y Huertas, 2015, p.200).

En la actualidad, luego del recorrido histórico que marcaron las grandes teorías, se arriba a las denominadas mini teorías que intentan profundizar en los procesos motivacionales enfocadas en contextos particulares, por lo cual ya no pretenden explicar todo acto motivado sino ciertos comportamientos en condiciones específicas (Curione y Huertas, 2015, p.204).

Así, algunos conceptos de gran relevancia para entender los procesos motivacionales dentro de contextos escolares son la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

Para Stover et al. (2017) una de las teorías sobre la motivación con extenso fundamento empírico que surge con gran solidez es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) desarrollada por Deci y Ryan; que a diferencia de otras concepciones, no entiende a la motivación como un constructo unitario sino que destaca la importancia del tipo de motivación más allá del monto (p. 113). Así, la TAD ha podido conjugar la necesidad de enfrentar las hipótesis a la evaluación empírica propia de las concepciones conductistas con una mirada orientada a resaltar la importancia del individuo en su capacidad de transformar en forma activa su realidad, propia de concepciones humanistas (Stover, 2017, p. 107). En este sentido, también destaca la pertinencia de esta teoría que ha sido extendida en diferentes contextos, entre ellos el educativo, para el cual han arribado a resultados fundamentales que siguen siendo revisados en forma permanente y se encuentran en el seno del debate científico de cara a comprender los procesos motivacionales (p.112).

Para Ryan y Deci (2000) la motivación extrínseca se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separado, lo cual la diferencia de la motivación intrínseca que se realiza por el placer propio que genera la actividad (p.60). La motivación extrínseca es más frecuente en individuos que han transitado por un proceso de socialización, sin embargo ambos tipos de motivación son parte de un continuo, ya que las conductas motivadas extrínsecamente no siempre están sujetas a control externo, sino que el grado de autonomía de las mismas varía en un proceso de internalización de las razones

para actuar, que vuelven a la conducta cada vez más autodeterminada (Curione y Huertas, 2015, p. 215).

De esta manera, existen distintos tipos de motivación en función al grado motivacional que se encuentra en las conductas que emergen del propio individuo a lo largo de la vida. En consonancia con la denominada Teoría de la Autodeterminación (TAD), Deci y Ryan (2000) profundizan en cuestiones relativas a la motivación, a sus distintos tipos de acuerdo al grado de autodeterminación que poseen y a algunas características que es pertinente abordar. Dentro de la TAD, Deci y Ryan (2000) introdujeron una subteoría que analiza los diferentes tipos de motivación extrínseca y los factores contextuales que inciden, en forma positiva o negativa, en la internalización de los comportamientos (p. 72).

Para poder comprender el continuo de la motivación propuesto por estos autores se debe entender que el criterio principal hace referencia al grado en el cual la motivación emana del yo, es decir el grado de autodeterminación que tiene. Por un lado, se encuentra el estado de desmotivación, es decir cuando al individuo le falta la intención de actuar o directamente no actúa por no poder darle valor a la actividad. Por otra parte, existen conductas motivadas, cuya motivación responde al grado de autodeterminación, por lo cual cuando la conducta se encuentra motivada desde factores que provienen desde el exterior y la acción persigue la satisfacción de demandas externas al individuo encontramos cuatro tipos (ordenados de menor a mayor grado de autodeterminación): Regulación externa, Regulación introyectada, Regulación identificada y Regulación integrada.

En principio, para estos autores, la “Regulación Externa” hace referencia a los procesos motivacionales por los cuales se pretende satisfacer una necesidad externa al individuo o por una recompensa, se caracteriza por tener el menor grado de autonomía y ser controladas desde el exterior. Por otra parte, la regulación introyectada consiste en un tipo de motivación por la cual se introduce la regulación en la conducta pero no es percibida por el sujeto como propia, su control sigue siendo externo, se actúa para evitar la culpa o la ansiedad y salvaguardar el ego mostrando autovalía. La regulación a través de la identificación presenta mayor grado de autodeterminación y en consecuencia se aprecia una valoración consciente hacia la meta, donde el sujeto la percibe como importante. En otro orden, el tipo de motivación extrínseca que posee mayor grado de autonomía y autodeterminación es denominada regulación interna o integrada, aquí las regulaciones identificadas son completamente integradas al yo, es decir que las conductas entran en coherencia con los demás valores y necesidades del sujeto.

La regulación identificada e integrada comparten características con la motivación intrínseca, sin embargo siguen siendo consideradas extrínsecas porque las acciones se

realizan para lograr resultados que se esperan y no solo por el propio disfrute (Deci y Ryan, 2000, p. 72-73). Por último, el ejemplo más claro de motivación autodeterminada es la denominada motivación intrínseca. En este sentido, este tipo de motivación puede ser entendida como “el potencial del individuo en la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío de forma exploratoria para ejercitar las habilidades propias y conquistar aprendizajes” (Ryan y Deci, 2000, p. 55), como la conducta de jugar para un niño pequeño. Si bien este tipo de motivación asigna gran valor a componentes muy personales e internos del individuo, los estudios revelan la importancia de la incidencia de las condiciones sociales y ambientales que pueden ayudar a mantenerla o por el contrario pueden entorpecer o debilitarla.

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) ha podido guiar investigaciones que identifican ciertos factores ambientales que entorpecen y reducen la automotivación, el funcionamiento social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000, p. 55).

De esta manera, siguiendo a Stover (2017) el concepto de motivación presenta una organización en tres niveles de generalización: global, contextual y situacional. El primero se encuentra orientado a rasgos de la personalidad que son bastante estables y se encuentran íntimamente relacionados al individuo. Por otra parte, los niveles restantes hacen referencia a características más sociales, donde el nivel contextual responde a esferas pertenecientes a la actividad humana y las funciones que se derivan de esta (contexto educativo, laboral, entre otros). Por último el contexto situacional se encuentra enmarcado en un momento particular y específico, irrepetible como una reunión de trabajo en un día y un horario determinado (Stover, 2017, p.107). Cabe aclarar que estos niveles se encuentran íntimamente relacionados y en interacción permanente en una jerarquía recursiva (Stover, 2017, p.107).

Por otra parte, la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC) presentada por Deci y Ryan (1985) como una sub-teoría dentro de la TAD, tiene como finalidad especificar factores que inciden en la motivación intrínseca, tomando en cuenta los factores sociales y ambientales que la facilitan o que la reducen. Así, la teoría hipotetiza que los eventos sociales-contextuales (el feedback, las comunicaciones, las recompensas) que conducen a sentimientos de competencia durante la acción pueden ampliar la motivación intrínseca para esa acción (Deci y Ryan, 2000, p. 57).

Estas conclusiones son de vital importancia debido a la evidencia existente en relación al impacto de la figura del maestro y sus prácticas educativas y cómo esto afecta directamente en la motivación estudiantil y en sus procesos de aprendizaje. Para este proyecto resulta información de calidad para socializar con los docentes y que en forma

posterior puedan trasladar los conocimientos al entorno escolar, especialmente en las aulas con sus estudiantes.

Por otra parte, Camargo (2004) destaca la formación permanente de los docentes como variable asociada a la mejora de la calidad educativa, afirma también que esta formación continua habilita la realización de la práctica profesional de una manera significativa, permitiendo que sea más pertinente y adecuada a las necesidades de la población con la que interviene (p. 3). Por este motivo, pensar en la formación específica en materia de lectura y escritura en los primeros años de escolarización persigue la finalidad de articular los conocimientos teóricos con el ejercicio pedagógico del docente. Siguiendo a Camargo (2004) “se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente” (p.3).

En línea con lo anterior, Nieva y Martínez (2016) reafirma el rol fundamental de los docentes de cara al proceso de transformación social y acentúa en la formación permanente como clave para que estos puedan incorporar nuevas visiones sobre aspectos conceptuales, tomando en cuenta el desarrollo humano del docente en su propio proceso de aprendizaje que le sea significativo tanto a nivel individual como social (p.20). De esta manera se pone énfasis en la función social de los docentes y en las significaciones que tiene la formación permanente en la construcción profesional y en su desarrollo personal, visibilizando procesos individuales que a veces quedan relegados al conocimiento intelectual y que también intervienen en su ejercicio pedagógico.

En otro orden, con la finalidad de acercarnos a cierta comprensión en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos de educación formal, debemos poner foco en el proceso de alfabetización inicial. En la actualidad podemos encontrar en la literatura, la destacada importancia que revisten los procesos motivacionales y socioemocionales en cuestiones de aprendizaje. También parece pertinente contextualizar el aprendizaje de estas habilidades de acuerdo a los postulados de Morrow (2014) que plantea poder tener presente la importancia del lenguaje oral y las habilidades asociadas a la comunicación, en el proceso de alfabetización inicial, ya que no se restringe a la lectura y la escritura, sino que abarca otros procesos complejos que se enriquecen y complejizan mutuamente.

De esta manera, la perspectiva de la alfabetización inicial señala que, desde edades tempranas, los niños a partir de su interacción con otros van incorporando conocimientos sobre diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que son necesarios para una posterior adquisición de habilidades de escritura y lectura convencionales (Rugiero y Guevara, 2015,

p.28). Esta premisa es de vital importancia para poder entender la relevancia de las experiencias y el contacto con el mundo de la escritura que en algunos casos se vivencia en forma previa al ingreso al ámbito de escolarización formal, así como también la diversidad que se encuentra en las aulas en los primeros grados.

A su vez, se infiere la necesidad de poder realizar una evaluación diagnóstica por parte del docente que pueda dar datos de la realidad propia de su grupo en relación a los precursores de la lectura y la escritura, así como en las etapas que se encuentran sus estudiantes para poder pensar la intervención pedagógica de su enseñanza. En palabras de Andrés y Urquijo (2010) existen dos áreas específicas que se encuentran en la base del aprendizaje de la lectura y en consecuencia, los estudiantes que desarrollan habilidades potentes en estas áreas tienen mayor éxito en el aprendizaje de la lectura (p. 130). En este sentido hablan del conocimiento de lo impreso y la conciencia lingüística. El conocimiento de lo impreso conlleva las experiencias que tiene el niño con el material gráfico disponible en su entorno cotidiano, consiste en el conocimiento que posee sobre los libros, sobre lo escrito y de algunas letras, a modo de ejemplo se establece la direccionalidad en la escritura, la identificación de lo que es un texto y su funcionalidad comunicativa. Por otra parte, la conciencia lingüística es definida como la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje, una habilidad metalingüística que está compuesta por la conciencia fonológica y la conciencia léxica (Andrés y Urquijo, 2010, p. 130).

Como afirma Diuk (2011), los docentes enfrentan un desafío especialmente complejo, dado que para ayudarlos necesitan un conocimiento profundo del proceso de alfabetización. Así, se reflexiona sobre el desafío docente por el cual tiene que habilitar el acercamiento al sistema de escritura tratando de nivelar estudiantes que llegan al aula con diferentes trayectorias y experiencias. Así, los “docentes tienen que proporcionar a los niños, en unos pocos meses, el acercamiento al mundo de la escritura – mensajes, noticias, cuentos, relatos de experiencias, rimas, canciones, palabras y letras – que otros niños obtienen a lo largo de años” (Diuk, 2011, p.1).

De esta manera, aflora la necesidad de destacar la relevancia a nivel cultural y social que adquieren los procesos de lectura y escritura. En palabras de Galindo y Doria (2019) “por mucho tiempo, el arte de leer y escribir estuvo atado a la decodificación y codificación de signos gráficos: esto es, a la literalidad, a la buena letra y la ortografía, aspectos de carácter teórico-normativo sujetos a esa perspectiva prescriptiva, derivada de las corrientes estructuralistas” (p.166). En esta concepción el aprendizaje de la lectura y la escritura se reducía a un proceso mecánico que no ponía mucho énfasis en la comprensión de factores sociales, comunicacionales e incluso afectivos.

Desde una mirada más integral no se dejan de lado los conocimientos propios de los procesos lectores y escritores, sino que se enriquece la mirada al visibilizar y entender relaciones que trascienden lo individual y toman en cuenta la construcción colectiva. Es decir que “se entiende como un proceso de interacción social de carácter cognitivo y metacognitivo, en el que se ponen en juego las relaciones entre el lector y el texto, con el propósito de llegar a una especie de discusión, de reflexión y de interpretación compleja” (Galindo y Doria, 2019, p. 167). En esta concepción la lectura y la escritura no son solo un conjunto de signos codificados sino “un acto liberador en el que se ponen en juego saberes, intereses y acervos culturales, en el marco de una situación contextual y social que propicie ese acto” (Galindo y Doria, 2019, p. 167); con una intención comunicativa específica de carácter consciente y sentido.

6. Objetivos generales:

- Generar un espacio de formación para docentes de los primeros grados de educación primaria, vinculado a los procesos motivacionales y de adquisición de lectura y escritura en sus estudiantes.

Objetivos específicos:

- Fortalecer los procesos motivacionales y la adquisición de la lectura y escritura en niños y niñas a partir de una intervención formativa para docentes de primer grado escolar.
- Promover la formación permanente en docentes desde abordajes grupales que potencien la colaboración y cooperación entre los técnicos y las maestras que participen.
- Socializar conocimientos y estrategias con evidencia científica que hagan dialogar los saberes entre la Psicología y la Educación.

7. Metodología:

En relación al diseño del proyecto, el mismo consistirá en distintos encuentros por los cuales se pretende reflexionar sobre los procesos motivacionales y sus incidencia en los aprendizajes, así como fortalecer las estrategias para la enseñanza de la lectoescritura desde una metodología activa basada en postulados lúdicos a partir de talleres vivenciales. Los talleres tendrán una duración aproximada de una hora y se realizarán con una frecuencia quincenal, utilizando el espacio de sala docente que posee la escuela de tiempo completo.

Para Ander-Egg (1991) los talleres desde una mirada pedagógica consisten en una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante el hacer conjuntamente con otros, en grupo (p.10). A su vez los talleres posibilitan la superación de la clase magistral, dando paso a la construcción colectiva, a la socialización de conocimientos por parte de todos los participantes desde una perspectiva práctica, vivencial. En palabras de Ander-Egg (1991) “por su propia naturaleza, el taller se transforma de hecho en un ámbito de actuación multidisciplinar que, por conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas, al mismo tiempo que se establecen relaciones con algunos aspectos de los conocimientos ya adquiridos, se van integrando nuevos conocimientos significativos” (p.14).

Para Vargas (1984) el proceso educativo es una forma de aprender, de adquirir conocimientos, y esta forma implica posicionarse en una concepción metodológica por la cual se desarrollará dicho proceso (p.4). Asimismo, agrega ciertos aspectos dentro del proceso educativo que revisten importancia, como poder empezar la experiencia de aprendizaje desde la práctica, tomando en cuenta que las personas viven y sienten en su cotidianidad, por lo cual van generando conocimiento valioso que luego se podrá teorizar y sistematizar para profundizar el conocimiento de acuerdo a los avances del grupo (p.4). Luego de este proceso, a partir de una mirada dialéctica, se propone volver a la práctica para reflexionar en función a los avances y poder resignificar lo realizado. Esta concepción metodológica resulta pertinente debido a la posibilidad de socializar el conocimiento, habilitar espacios de reflexión y diálogo, para realizar un proceso de construcción de conocimiento, que como afirma Vargas (1984) “permiten realmente una creación colectiva de conocimiento donde todos somos partícipes en su elaboración y por lo tanto, también de sus implicancias prácticas” (p.5).

De esta manera poder implicar al docente, también, desde una metodología lúdica permitirá poner en juego la vivencia y el disfrute por la actividad, lo cual facilitará su motivación en su tránsito por la presente intervención. Para Cruz (2022) “el juego además de ser considerado una acción divertida para el estudiante también puede generar una serie de aprendizajes que se van convirtiendo en experiencias significativas” (p.24). A medida que crecemos perdemos espacios de juego, por este motivo poder resignificar esta actividad va a permitir re-configurar significados que luego, se espera, puedan ser trasladados a la práctica docente.

Plan De Acción.

Se abordarán tres grandes líneas:

- Posicionamiento colaborativo dentro del contexto escolar.

- Procesos motivacionales en docentes y estudiantes.
- Procesos de lectura y escritura.

El proyecto será organizado por etapas para su ejecución, las mismas serán una guía para poder ordenar el trabajo, sin embargo se destaca que se tendrá flexibilidad en función a las necesidades y demandas que se identifiquen pertinentes para potenciar la intervención. A su vez, constará por un lado de los espacios de taller y por otro de un espacio de co-visión a partir de elementos que surjan de la implementación de lo abordado en los talleres en la práctica docente, estos espacios serán alternados, atendiendo a la frecuencia quincenal que posibilita el encuadre institucional. Se planifica que luego del taller 2 sobre motivación, las maestras comenzarán con la intervención con sus estudiantes en su espacio de aula.

Etapas: **Presentación de los talleres, metodología y encuadre.**

En esta primera etapa se trabajará con el encuadre de trabajo, con la finalidad de explicar la participación voluntaria y la posibilidad de bajarse de la misma en cualquier momento de ser considerado necesario. También se explicitarán las temáticas a abordar desde lo formativo pero destacando la posibilidad de construir en forma colectiva, dándole un sentido propio para que la intervención sea lo más enriquecedora posible de cara a las prácticas educativas que se llevarán a cabo, acompañando de manera respetuosa para poder hacer del espacio un lugar seguro que contemple la afectividad y las necesidades que surjan.

En relación a la metodología se apostará por lo lúdico a partir de talleres vivenciales, que pongan en juego el cuerpo en el aprendizaje para que este sea significativo.

Primera etapa: Taller para abordar “el contexto social, sus potencialidades frente a la enseñanza y aprendizaje”.

En esta etapa se trabajará con las posibilidades y desafíos que habilita el contexto social del aula, desde una perspectiva colaborativa donde los procesos de lectura y escritura serán considerados como un capital que trasciende lo individual y los mecanismos propuestos en una educación de corte tradicional, más mecanicista. Se abordará especialmente el trabajo entre pares, desde una concepción colaborativa, el diálogo maestro-estudiantes-objeto de conocimiento, entre otros que surjan del diálogo con los maestros.

Segunda etapa: Talleres para abordar “la motivación docente en relación directa con la motivación estudiantil”.

Se abordarán contenidos teóricos sobre la motivación en contextos escolares que sean de relevancia para poder entender qué papel juegan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez se hará énfasis en la importancia del rol docente y su motivación de cara a la planificación de las propuestas educativas, así como en el vínculo que se establece con los estudiantes y el objeto de conocimiento. Esta tríada que se genera es fundamental para poder acercarnos a la comprensión de la complejidad que reviste el tema.

Tercera etapa: Talleres para abordar “estrategias para la enseñanza de la lectoescritura desde una perspectiva lúdica”.

En este momento de la intervención se retomarán fundamentalmente los aportes desde la Psicología Cognitiva y la Educación, que a partir de investigaciones evidencia ciertas estrategias en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura para reforzar su apropiación. Por otra parte tendrá como objetivo también destacar el juego como actividad principal en la infancia y a partir de este poder pensar las actividades en el contexto escolar, sumando las posibilidades de las metodologías activas, que ponen en movimiento el cuerpo así como los procesos psicológicos.

Cuarta etapa: Evaluación del ciclo de talleres y proyecciones.

Se habilitará una etapa de evaluación que propone recoger sentires y sentidos por parte de los maestros en relación a la intervención y su impacto.

También se realizará un informe cualitativo que pueda dar cuenta de los procesos generados y su impacto en las prácticas desarrolladas en la institución educativa.

Todos estos insumos serán tomados en cuenta para poder ajustar la propuesta de cara a posibles proyecciones de intervención a posteriori.

EJES	OBJETIVOS	MESES
0 - Primer encuentro: encuadre de trabajo.	Acordar el encuadre de trabajo y la metodología de los talleres.	Marzo - primera quincena.
1 - Perspectiva colaborativa:	Identificar los principales aportes del trabajo	Marzo - segunda quincena.

posibilidades y desafíos.	colaborativo para poder entender las prácticas educativas dentro del contexto escolar.	
2 - Motivación: Breve recorrido histórico, principales teorías en la actualidad de relevancia para el contexto escolar.	Acercar hacia el concepto de motivación desde sus principales teorías y su relevancia en la práctica escolar.	Abril - primera quincena
Espacio de co-visión	Habilitar un espacio de construcción y diálogo de saberes a partir de la experiencia práctica concreta. ¹	Abril - segunda quincena
2.1 - Teoría de la autodeterminación.	Reconocer los principales aportes de la Teoría de la Autodeterminación vinculada al contexto escolar.	Mayo - primera quincena
Espacio de co-visión		Mayo - segunda quincena
2.2 - Estrategias para promover la motivación.	Facilitar el conocimiento sobre distintas estrategias que promuevan procesos motivacionales en escolares con evidencia en investigaciones.	Junio - primera quincena
Espacio de co-visión		Junio - segunda quincena
3. -Precusores y procesos psicológicos asociados a la lectoescritura.	Abordar y reconocer los principales procesos psicológicos vinculados a la lectoescritura y sus precusores.	Julio - primera quincena
Espacio de co-visión		Julio - segunda quincena
3.1 -Valor cultural de los procesos lectores y escritores dentro del	Habilitar la reflexión sobre el acceso a la lectura y la escritura en un contexto	Agosto - primera quincena

¹ Los objetivos del espacio de co-visión se establecerán junto con las maestras en función a la demanda.

contexto escolar.	escolar de colaboración.	
Espacio de co-visión		Agosto - segunda quincena
3.2 - Estrategias de intervención en lectura y escritura.	Abordar y socializar estrategias de intervención en lectura con evidencia.	Setiembre - primera quincena
Espacio de co-visión		Setiembre - segunda quincena
3.3 -Socialización de las estrategias implementadas en las clases.	Habilitar un espacio de intercambio de estrategias implementadas orientadas a mejorar aprendizajes en lectura y escritura, tomando en cuenta los procesos motivacionales.	Octubre - primera quincena
4 - Evaluación del recorrido.	Promover un espacio de reflexión sobre el recorrido y realizar una evaluación del mismo.	Octubre - segunda quincena
<p>Instancias prácticas en aula:</p> <p>Luego del taller 2 sobre motivación el docente tendrá la posibilidad de trasladar lo abordado a su clase que luego será abordado en los espacios de co-visión.</p>		

8. Análisis de la Implicación:

El presente trabajo surge de mi propia experiencia como maestra de aula en distintos contextos educativos (escuelas, espacios de formación docente, cursos de perfeccionamiento, entre otros) donde he podido apreciar cierta debilidad en relación a cómo enseñar a leer y a escribir, lo cual resulta en una preocupación constante entre muchos maestros. Si bien en estos ámbitos la teoría circula, la aplicación de esta a los espacios prácticos del aula visibilizan los desafíos metodológicos que atraviesan estos procesos tan complejos, generando así inseguridad y frustración, factores que inciden en la motivación docente a la hora de transitar y acompañar a los estudiantes.

En mi propia trayectoria he podido dialogar e intercambiar con colegas en relación a las resistencias que genera como maestro planificar una intervención que habilite los procesos que implica la alfabetización inicial, muchas veces dando a conocer la preferencia

de grados en los cuales ese proceso inicial ya se encuentre consolidado para poder hacer énfasis en cuestiones de redacción, ortográficas, gramaticales, entre otras. En mi experiencia aún recuerdo el temor y la responsabilidad que me generó y genera ser maestra de primer grado, especialmente en la actualidad donde se encuentra encaminado un proceso de transformación y reforma educativa.

En otro orden, en el intercambio con compañeros hemos arribado en varias oportunidades a la conclusión de que dicha baja en la motivación para acompañar la alfabetización inicial, se debe a la poca formación metodológica en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura. Por este motivo considero que poder habilitar espacios de intercambio donde los maestros puedan socializar sus propias estrategias, puedan generar grupalidad en colaboración y cooperación, que puedan ser actores activos para tejer un entramado que enriquezca sus prácticas, acompañados de herramientas teórico-prácticas con evidencia y extendidas en la literatura académica desde la Psicología Cognitiva, donde se tome en cuenta las características contextuales y propias de la infancia es uno de los caminos para fortalecer los procesos motivacionales necesarios que luego se apreciarán en la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, el contexto de aula como entorno social es campo fértil para generar vínculos afectivos de colaboración y cooperación en la diversidad. Las posibilidades que el contexto escolar facilita son varias y potentes, así poder entender las relaciones que se establecen y mi implicación al respecto se visualiza altamente beneficioso.

Para Loureau, R. (1991) la implicación es un nudo de relaciones; es decir algo semejante que se enlaza y que cuanto más se tira de él, más se anuda . Así la implicación se encuentra siempre presente en nuestra tarea, por lo cual Lourau afirma “es útil o necesario, no la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales...” (Loureau, 1991, p.48). De esta manera poder analizar lo que nos atraviesa, lo que nos provoca, las implicaciones sobre la tarea que nos convoca, sin desconocer los sentires y significados que están en juego es fundamental y necesario. Asimismo para Ardoino (1997) la implicación es parte de nuestra realidad psicológica (libidinales) y sociológicas (institucionales) (p.7). Esto nos hace conectar con que la implicación es inconsciente y por este motivo es tan necesario poder realizar un análisis que pueda dar cuenta qué relaciones establecemos con nuestro quehacer y tenerlo presente, no para negarlo sino para intentar integrarlo en el proceso.

Por los motivos anteriormente mencionados es que siento la necesidad de poder evidenciar mi implicación, seguramente más de lo que puedo dilucidar, para pensar un proyecto de intervención en función a los procesos motivacionales que se ponen en juego en la adquisición de la lectoescritura y la formación docente en estos aspectos a la hora de pensar las situaciones de enseñanza.

9. Consideraciones Éticas.

El presente proyecto de intervención que se orienta a profesionales de educación primaria, se encuentra sujeto a la aceptación y disposición tanto de la dirección y la parte inspectiva así como de la participación de los maestros en la escuela seleccionada. A su vez se explicitará que la participación es voluntaria y confidencial, pudiendo abandonar su participación cuando se considere necesario. Se abogará por generar un espacio cuidado y de respeto donde se puedan escuchar todas las voces, para esto el norte y guía será la Legislación Nacional propuesta en la ley 18.331 que hace referencia al cuidado de los datos personales, así como el Código de Ética Profesional del Psicólogo (Uruguay 2001). En este encuadre será concebido el presente proyecto de intervención, defendiendo la igualdad en la participación y la justicia social, en un marco de derechos donde ningún participante se sienta vulnerado o violentado bajo ningún concepto.

Como afirma el Principio General E. Responsabilidad Social de Federación de Psicólogos/as de la República Argentina (2013) “los psicólogos ejercen su compromiso social a través del estudio de la realidad y promueven y/o facilitan el desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo y de la comunidad”. Es decir que poder pensar la intervención en su complejidad, tomando en cuenta las dimensiones que abarca y los resultados que proyectan, amerita poder pensar con mucho compromiso y responsabilidad, con la convicción de que la misma es el camino para poder transformar la realidad en pro de la justicia y la igualdad.

10. Resultados Esperados.

Luego de la evaluación de la intervención con docentes se espera visualizar un fortalecimiento de sus prácticas educativas orientadas a la lectura y la escritura integrando los procesos motivacionales. Así, se espera que puedan sumar estrategias de intervención para promover procesos motivacionales en sus estudiantes que fortalezcan sus aprendizajes, especialmente en relación a la lectura y escritura.

De esta manera, otro resultado esperado hace referencia a las capacidades institucionales, es decir que la escuela pueda continuar capitalizando y extendiendo los conocimientos y estrategias socializadas en el proceso propuesto por el presente proyecto.

Por otra parte, resulta importante que los docentes visualicen las potencialidades de lo lúdico en la infancia, así como las metodologías más activas, especialmente para la enseñanza de los aprendizajes formales desde una perspectiva colaborativa.

En otro orden, se proyecta poder extender la propuesta a otros espacios académicos, con la finalidad de dar a conocer el proyecto y realizar la difusión de los resultados de este proceso.

11. Referencias Bibliográficas.

- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.) Prueba de lectura, escritura y oralidad: LEO. 20<https://sea.anep.edu.uy/prueba-de-lectura-escritura-y-oralidad>
- Ander-Egg, Ezequiel. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. y García, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: Relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736010>
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bruning, R. y Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Cantero, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Innovación y experiencias educativas*, (33), 1-8.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf
- Comisión de Ética Profesional de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. (2001). Código de Ética Profesional Del Psicólogo/a.
<https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>
- Comisión Organizadora del Congreso Nacional de Educación. (2014). Informe final del Congreso Nacional de Educación: Mtra Reina Reyes.
https://www.mna.gub.uy/innovaportal/file/63856/1/ii_congreso_nacional_de_educacion.pdf
- Cubero, M. (2016) Aproximación a la lectoescritura desde la perspectiva de la motivación: Análisis de algunos manuales de referencia y propuesta para una situación de enseñanza/aprendizaje. [Trabajo Fin de Grado Universidad de Valladolid]. Repositorio documental. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/19633>

- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Curione, K. y Huertas, J. A. (2015). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 199-222). Universidad de la República.
- Cruz, P. (2022). El método lúdico como motivador de aprendizaje. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43944/2022adrianacruz.pdf?sequen>
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* (25), 54–67.
<http://www.idealibrary.com>
- Deci, E. y Nezlek, J. (1981). Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology cognitive evaluation theory, which distinguishes between the controlling and informational aspects of rewards*. 40(1), 1975. DOI:10.1037/0022-3514.40.1.1
- Deci, E. y Gr (1986). Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessment of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology* 50(3), 550-558. DOI:10.1037/0022-3514.50.3.550
- Diuk, B. (2011). El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura. Clase 9, Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares.
<https://eibtuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/beatriz-diuk.pdf>
- Federación de Psicólogos/as de la República Argentina. (2013). *Código de Ética*.
<https://colegiodepsicologos.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Codigo-de-Etica-de-la-FePRA.pdf>
- Galindo, D. y Doria, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163-176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021). *Aristas 2020*. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria.

<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>

- Loureau, R. (1991). Implicación y sobreimplicación. Conferencia dictada en El Espacio Institucional: La dimensión institucional de las prácticas sociales, encuentro organizado por la Asociación Civil El Espacio Institucional.
- Lopez, S. y Cubeiro, N. (2022). Actividades formales para el desarrollo profesional docente: estudio de caso desde las ecologías de aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(0), 146-156.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8903>
- Morrow, L. (2014). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Pearson.
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4). 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: Conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191925>
- Pintrich, P. y Shunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson.
- Rebellato J. (1989.) *Ética y práctica social*. Red para el Estudio de la Economía Política de América Latina.
- Rebellato, J. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía*. Roca Viva.
- Reeve, J. (2002) *Motivación y Emoción*. McGraw-Hill.
- Rugiero, J. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240002>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández-Liporace, M. (2017). Teoría de la

- Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
- Uruguay. (2008, agosto 18). Ley N°18.331: Ley de protección de datos personales.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Vargas, L. (1984). *Técnicas participativas para la educación popular*. Centro de estudios y publicaciones Alforja.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, (5), 5 –21 DOI:
<http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>