



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

“Desafíos y oportunidades en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina”

Estudiante: Ailán, Marcia Gisela

Legajo: 34408

Director/es: Sabella, Adriana

Co-director/es: Apellido/s, Nombre/s (si lo/s hubiere)

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía.

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

ÍNDICE

Resumen.....	5
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 Delimitación del objeto de estudio.....	6
1.2 Planteo del problema.....	6
1.3 Fundamentación.....	9
1.4 Objetivos.....	11
1.4.1 Objetivo general.....	11
1.4.2 Objetivos específicos.....	11
1.5 Supuestos básicos de investigación.....	12
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE.....	13
2.1 Antecedentes internacionales.....	13
2.2 Antecedentes nacionales.....	15
2.3 Antecedentes regionales y locales.....	19
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO.....	22
3.1 El proceso de alfabetización en el primer ciclo de nivel primario.....	22
3.2 Lectura y escritura como aprendizajes fundamentales.....	23
3.3 Principales enfoques y perspectivas sobre alfabetización.....	28
3.4 Estrategias pedagógicas para enseñar a leer y escribir.....	31
3.5 Dificultades frecuentes en la alfabetización inicial.....	33
3.6 Recursos didácticos para la alfabetización.....	35
3.7 Seguimiento y evaluación de los avances en lectura y escritura.....	37
3.8 La alfabetización y las desigualdades educativas.....	39
3.9 Marco legal de la alfabetización en Argentina.....	41
3.10 Rol del psicopedagogo en los procesos de alfabetización.....	43
CAPÍTULO 4. DESARROLLO METODOLÓGICO.....	46
4.1 Metodología.....	46
4.2 Población.....	46
4.3 Muestra.....	47

4.3.1 Tipo de muestra.....	47
4.3.2 Criterios de inclusión y exclusión.....	47
4.4 Unidades de análisis.....	47
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	47
4.6 Instrumentos de recolección de datos.....	48
4.7 Procesamiento y análisis de los datos.....	48
4.8 Consentimiento informado.....	49
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	50
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN.....	69
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	80
CAPÍTULO 8. APORTES, LIMITACIONES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	83
7.1 Aportes de la investigación.....	83
7.2 Limitaciones de la investigación y líneas de investigación futuras.....	83
REFERENCIAS	85
ANEXOS.....	92
Anexo 1. Formato de entrevista a docentes	
Anexo 2. Autorización Institucional Educativa	
Anexo 3. Modelo de consentimiento informado	
Anexo 4. Consentimientos firmados	
Anexo 5. Desgrabaciones de entrevistas	
Anexo 6. Matriz de datos	

TÍTULO: “Desafíos y oportunidades en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina”

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo analizar los desafíos y oportunidades percibidos por los docentes en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de la provincia de La Pampa, Argentina, durante el año 2026. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. El trabajo de campo se llevó a cabo mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes del primer ciclo de la institución seleccionada, permitiendo recuperar sus experiencias, percepciones y prácticas vinculadas con la alfabetización inicial. El análisis de la información se efectuó mediante un proceso inductivo, organizando los datos en dimensiones y categorías emergentes.

Los resultados evidenciaron que los docentes conciben la alfabetización como un proceso integral y gradual, que requiere estrategias de enseñanza flexibles y adaptadas a los distintos ritmos de aprendizaje. Asimismo, se identificó que las principales dificultades se vinculan con la conciencia fonológica, la comprensión lectora, la correspondencia fonema-grafema y la producción escrita, junto con la incidencia de factores familiares e institucionales. También se destacó el uso de literatura infantil, juegos, materiales concretos y algunos recursos tecnológicos, aunque estos últimos se encuentran limitados por las condiciones de infraestructura. Y, respecto a la evaluación, ésta es concebida por los docentes como un proceso continuo y formativo, orientado al seguimiento de las trayectorias escolares y al acompañamiento de los aprendizajes.

Palabras clave: Alfabetización. Desafíos educativos. Oportunidades pedagógicas. Docentes. Primer ciclo.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación consiste en analizar los desafíos y oportunidades percibidos por los docentes en el proceso de alfabetización de alumnos de un primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina, durante el año 2026. Se entiende que el primer ciclo, integrado por primero, segundo y tercer grado, constituye una etapa clave para la apropiación inicial de la lectura y la escritura, ya que en estos años escolares se consolidan aprendizajes fundamentales que incidirán en las trayectorias educativas posteriores.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, orientado a recuperar las percepciones, experiencias y valoraciones de los docentes respecto de las prácticas de alfabetización que llevan adelante en el aula. Para ello, se tuvo en cuenta la realización de un trabajo de campo empírico mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes que se desempeñen en el primer ciclo de la institución seleccionada, de quienes provino la información necesaria para el análisis.

Asimismo, el estudio tuvo un alcance exploratorio-descriptivo, en tanto buscó profundizar en una problemática situada y comprender los sentidos que los actores educativos atribuyen a su práctica cotidiana. El diseño es transversal, ya que la información fue recabada en un momento determinado del ciclo lectivo 2026.

1.2 Planteo del problema

La alfabetización constituye uno de los procesos centrales de la escolaridad primaria, debido a que posibilita el acceso a nuevos conocimientos, la participación social y la continuidad de las trayectorias educativas. Aprender a leer y escribir no implica únicamente

dominar técnicas de decodificación, sino también comprender textos, producir sentidos y utilizar la lengua escrita en diferentes contextos comunicativos. En este sentido, Ferreiro y Teberosky (1991) sostienen que los niños construyen activamente conocimientos sobre el sistema de escritura, por lo que la alfabetización debe comprenderse como un proceso complejo y progresivo.

Sin embargo, múltiples investigaciones evidencian que una proporción importante de estudiantes no logra alcanzar niveles satisfactorios de alfabetización en los primeros años de escolaridad. Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) señalaron dificultades persistentes en comprensión lectora y producción escrita en diversos países de América Latina, entre ellos Argentina. Del mismo modo, las pruebas nacionales Aprender han evidenciado brechas significativas en el desempeño lector de estudiantes de nivel primario, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y educativa (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2023).

Cuando los aprendizajes iniciales de lectura y escritura no se consolidan oportunamente, las dificultades suelen proyectarse hacia grados superiores. Numerosos niños avanzan en su escolaridad con problemas para comprender consignas, interpretar textos, producir escritos coherentes o sostener ritmos de aprendizaje acordes a las demandas escolares. Al respecto, Diuk (2023) advierte que una parte de los estudiantes argentinos finaliza la escuela primaria con debilidades lectoras y escritoras que podrían haberse abordado tempranamente mediante intervenciones pedagógicas oportunas.

A su vez, el proceso alfabetizador se encuentra atravesado por diversos factores vinculados a las prácticas de enseñanza, la heterogeneidad de los grupos, los tiempos escolares disponibles, los recursos didácticos existentes y las condiciones concretas de trabajo

docente. Braslavsky (2003) señala que enseñar a leer y escribir requiere decisiones pedagógicas permanentes, adecuaciones a las características del grupo y propuestas sistemáticas sostenidas en el tiempo. Desde esta perspectiva, el rol docente resulta decisivo, ya que son los maestros quienes diseñan estrategias, seleccionan materiales, acompañan trayectorias y generan oportunidades de aprendizaje.

En la actualidad, también se reconoce la necesidad de superar miradas reduccionistas que atribuyen exclusivamente al estudiante las dificultades de alfabetización. Kaufman (2010) plantea que las prácticas alfabetizadoras deben analizarse considerando la interacción entre propuestas didácticas, contextos institucionales y condiciones sociales en las que se desarrolla la enseñanza. Por ello, recuperar la voz de los docentes permite comprender no sólo los obstáculos que enfrentan, sino también las oportunidades, recursos y estrategias que construyen cotidianamente para favorecer el aprendizaje.

En el caso particular de una escuela primaria pública de La Pampa, resulta pertinente indagar cómo los docentes del primer ciclo perciben este proceso, qué desafíos identifican en relación con la alfabetización de sus alumnos, qué recursos consideran valiosos y qué formas de seguimiento implementan para acompañar los avances en lectura y escritura.

En función de lo expuesto, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias utilizan los docentes en el proceso de alfabetización del primer ciclo?; ¿Cuáles son las principales dificultades y oportunidades que reconocen en dicho proceso?; ¿Qué recursos didácticos y condiciones de trabajo áulico consideran relevantes? y ¿Cómo realizan el seguimiento de los avances de los estudiantes en lectura y escritura?

A partir de ello, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué desafíos y oportunidades perciben los docentes en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina durante el año 2026?

1.3 Fundamentación

La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria constituye uno de los procesos pedagógicos más importantes del sistema educativo, debido a que de ella dependen aprendizajes posteriores vinculados no solo al área de Lengua, sino también al desempeño general en las demás áreas curriculares. Cuando los alumnos logran apropiarse de la lectura y la escritura de manera progresiva, cuentan con mayores herramientas para comprender consignas, acceder a nuevos saberes, comunicar ideas y participar activamente en la vida escolar. Por el contrario, cuando este proceso presenta dificultades persistentes, suelen generarse trayectorias educativas más frágiles que pueden extenderse a ciclos posteriores.

En este marco, resulta conveniente investigar los desafíos y oportunidades que perciben los docentes del primer ciclo, ya que son ellos quienes sostienen cotidianamente las prácticas de alfabetización en el aula y enfrentan de manera directa las complejidades que atraviesa este proceso. Recuperar sus experiencias permite conocer cómo interpretan las dificultades de los estudiantes, qué estrategias consideran efectivas, qué recursos valoran como significativos y cuáles son las condiciones concretas en las que desarrollan su tarea pedagógica. Desde esta perspectiva, indagar la voz docente aporta información situada y contextualizada para comprender una problemática central de la escuela primaria.

Asimismo, la relevancia psicopedagógica de este estudio radica en que la alfabetización inicial se vincula estrechamente con los procesos de aprendizaje, las trayectorias escolares y la detección temprana de obstáculos pedagógicos. Conocer los desafíos advertidos por los docentes posibilita identificar situaciones que pueden interferir en la adquisición de la lectura y la escritura, así como también reconocer oportunidades de intervención preventiva. Ello puede favorecer futuras acciones de acompañamiento institucional, orientación a las familias y propuestas de apoyo específicas destinadas a estudiantes que requieran mayores sostenes.

En cuanto a su valor teórico, la investigación permite profundizar en el conocimiento de las prácticas alfabetizadoras actuales en una escuela pública de La Pampa, recuperando significados contruidos por los actores escolares en un contexto particular. Tal como señalan Ferreiro y Teberosky (1991), la alfabetización no constituye un aprendizaje mecánico, sino un proceso complejo de construcción de conocimientos sobre el sistema de escritura. En ese sentido, analizar cómo los docentes perciben dicho proceso enriquece discusiones vigentes sobre enseñanza, aprendizaje y acompañamiento pedagógico en los primeros años de escolaridad.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio presenta pertinencia al desarrollarse mediante un enfoque cualitativo, orientado a comprender experiencias, sentidos y percepciones de los docentes. La utilización de entrevistas semiestructuradas posibilita acceder a información profunda y contextualizada acerca de las prácticas de alfabetización, los recursos empleados y las formas de seguimiento de los avances estudiantiles. A su vez, el diseño elegido permite generar conocimiento actual útil para futuras investigaciones similares en otros contextos educativos.

Por otra parte, este trabajo puede ser de aporte concreto al campo educativo, ya que sus resultados pueden constituirse en insumo para la reflexión docente, la revisión de prácticas pedagógicas y la planificación de estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento de la alfabetización en el primer ciclo. También podría colaborar con profesionales de la psicopedagogía interesados en acompañar procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada preventiva e integral.

En virtud de todo lo anterior, esta investigación resulta viable, en tanto se prevé acceso a la institución educativa seleccionada y a docentes del primer ciclo que voluntariamente participan del estudio durante el año 2026. Asimismo, el recorte temático y poblacional

permite un abordaje posible dentro de los tiempos académicos establecidos para la realización del Trabajo Final de Integración. Como sostienen Hernández Sampieri et al. (2014), una investigación se justifica cuando presenta conveniencia, relevancia social, implicancias prácticas, valor teórico y utilidad metodológica, criterios que se consideran presentes en el desarrollo del presente trabajo.

1.4 Objetivos:

1.4.1 Objetivo general:

Analizar los desafíos y oportunidades percibidos por los docentes en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina, durante el año 2026.

1.4.2 Objetivos específicos:

Describir las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de alfabetización en el primer ciclo.

Identificar las dificultades y oportunidades presentes en el proceso de alfabetización.

Caracterizar los recursos didácticos y las condiciones de trabajo áulico vinculados a las prácticas de alfabetización.

Reconocer las formas de seguimiento empleadas por los docentes para evaluar los avances en lectura y escritura de los alumnos.

1.5 Supuestos básicos de investigación

Se parte del supuesto de que el proceso de alfabetización en el primer ciclo de la escuela primaria presenta diversos desafíos vinculados a las diferencias en los ritmos de aprendizaje, dificultades iniciales en lectura y escritura y condiciones de trabajo áulico, frente a los cuales los docentes implementan distintas estrategias pedagógicas y recursos didácticos para favorecer los aprendizajes. Asimismo, se presume que las formas de seguimiento y evaluación utilizadas por los docentes resultan relevantes porque permiten identificar avances, detectar dificultades oportunamente y reajustar las estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura.

CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE

El presente estado del arte reúne investigaciones recientes vinculadas con la alfabetización en la escuela primaria, las prácticas docentes y los desafíos que atraviesan los procesos de lectura y escritura en los primeros años de escolaridad. Se seleccionaron antecedentes producidos en los últimos cinco años, priorizando estudios relacionados con el objeto de estudio de esta tesis. El análisis de estos trabajos permite reconocer tendencias comunes, vacíos de conocimiento y aportes relevantes para comprender la problemática desde una perspectiva actualizada.

Para la elaboración del presente estado del arte se recuperaron investigaciones, tesis e informes vinculados con la alfabetización inicial en el nivel primario. Siguiendo los planteamientos de Hernández Sampieri et al. (2014), la revisión de antecedentes no se limita a la descripción de estudios previos, sino que contribuye a contextualizar el problema de investigación, identificar conocimientos existentes y fundamentar la pertinencia del estudio. Por ello, junto con la presentación de cada antecedente se incorpora una breve referencia a su vinculación con el objeto de estudio de la presente investigación y a los aportes que realiza para la comprensión de la problemática abordada en la presente tesis.

2.1 Antecedentes internacionales

A nivel internacional, resulta indispensable recuperar el informe técnico elaborado por el Banco Mundial (2022), titulado *La crisis de aprendizaje en América Latina y el Caribe y la pandemia del COVID-19: Resultados para reflexionar sobre una tendencia que se profundiza*. Dicho documento evidencia resultados de una gran investigación la cual se propuso como objetivo primordial analizar la magnitud de las pérdidas de aprendizaje y las interrupciones en las trayectorias escolares de los estudiantes de la región años posteriores a la emergencia sanitaria global.

A partir de la sistematización de datos estadísticos y proyecciones de simulación educativa, el informe advierte sobre un alarmante recrudecimiento de la *pobreza de aprendizaje*. Entre sus hallazgos principales, destaca que las interrupciones prolongadas de las clases presenciales no sólo profundizaron las desigualdades preexistentes, sino que afectaron con mayor severidad a las poblaciones estudiantiles pertenecientes a los contextos socioeconómicos más vulnerables. Asimismo, el documento subraya que el impacto no se limitó a la pérdida de contenidos curriculares académicos, sino que debilitó significativamente los lazos institucionales y los procesos de vinculación pedagógica. Este organismo enfatiza a modo de conclusión que, la urgencia de que los Estados consoliden políticas públicas de recuperación e inversión educativa orientadas a garantizar la escolarización efectiva, priorizar la alfabetización en los primeros ciclos y fortalecer el acompañamiento institucional para mitigar el riesgo de exclusión escolar.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023), a partir de estudios comparativos realizados en países miembros y asociados participantes del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), desarrollado en distintos sistemas educativos a nivel internacional, y a través de diversos informes comparativos sobre educación, señaló que las dificultades tempranas en comprensión lectora tienden a proyectarse en los años posteriores de escolaridad, afectando el rendimiento general y las oportunidades de aprendizaje futuras. Cabe aclarar que en el caso de América Latina los países que participaron de esta investigación fueron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Uruguay y Costa Rica, entre otros. Desde esta perspectiva, se enfatiza la necesidad de intervenciones pedagógicas tempranas y sostenidas durante los primeros años de la escuela primaria.

A nivel internacional, estos antecedentes coinciden en señalar tres cuestiones centrales: la persistencia de bajos niveles de desempeño lecto-escritor, la fuerte incidencia de

desigualdades contextuales y la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, al tratarse principalmente de informes regionales y evaluaciones macro educativas, ofrecen escasa información acerca de cómo perciben los docentes estos desafíos en la cotidianeidad del aula. Precisamente en ese vacío se inscribe uno de los aportes posibles de la presente investigación.

2.2 Antecedentes nacionales

En Argentina, la problemática de la alfabetización inicial ha adquirido una creciente centralidad en los últimos años, especialmente a partir de los resultados de evaluaciones nacionales y de diversas investigaciones orientadas a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad. En este sentido, durante 2025 se difundieron los resultados de la Prueba Aprender Alfabetización, aplicada a una muestra representativa de estudiantes de tercer grado de todo el país. El informe indicó que solo el 45% de los alumnos alcanzó el nivel esperado de lectura al finalizar el primer ciclo de primaria, mientras que un 24,5% se encontraba en proceso y un 30,5% presentaba rezagos significativos. Estos datos evidencian que una proporción importante de estudiantes transita los primeros años escolares sin consolidar aprendizajes esenciales, situación estrechamente vinculada con el problema investigado en este trabajo (Secretaría de Educación de la Nación, 2025).

A nivel nacional, resulta pertinente recuperar la investigación cualitativa de carácter empírico desarrollada en el partido de Merlo, por Rodríguez (2023) para la Universidad de Flores (UFLO) en la provincia de Buenos Aires, la cual se propuso como objetivo primordial analizar las estrategias didácticas implementadas por docentes de educación primaria en diferentes contextos socioeconómicos, a fin de identificar si estas actúan como facilitadoras u

obstaculizadoras del proceso de alfabetización inicial. Metodológicamente, el estudio se basó en una muestra no probabilística compuesta por doce docentes de primer ciclo, distribuidos equitativamente entre una escuela de gestión pública y contexto socioeconómico vulnerable con características rurales, y un establecimiento de gestión privada de contexto medio ubicado en el centro del distrito.

Los resultados alcanzados evidencian que, si bien el cuerpo docente manifiesta posicionarse desde enfoques teóricos como el cognitivista y el constructivista, al momento de diseñar las propuestas áulicas especialmente en los sectores más vulnerables se tiende a trabajar la conciencia fonológica de manera aislada, no utilizando secuencias o proyectos de lectura con propósitos comunicativos con sentido para el alumnado. En función de estos hallazgos, la investigación concluye en la necesidad de articular de manera enriquecedora las fortalezas de ambas posturas teóricas, advirtiendo asimismo que la falta de formación docente continua en los procesos cognitivos de la lectura y la escritura constituye un obstáculo significativo que restringe la elección de estrategias didácticas eficaces en los diversos contextos educativos.

Por otra parte también, resulta relevante incorporar la investigación de carácter empírico con enfoque cualitativo desarrollada por Szymczak (2024) en las Escuelas N.º 319 y N.º 270 de la provincia de Misiones. El estudio se propuso como objetivo general analizar la incidencia de los métodos de enseñanza de la lectoescritura en el rendimiento escolar de los alumnos de primer ciclo del turno tarde durante el ciclo lectivo 2024. Metodológicamente, se adoptó un diseño no experimental, transversal y de alcance exploratorio-descriptivo, empleando el método inductivo para el análisis de los datos. La muestra, de tipo no probabilística y seleccionada bajo criterios específicos de inclusión, quedó constituida por

diez docentes del área de Lengua (siete pertenecientes a la Escuela N.º 319 y tres a la Escuela N.º 270) a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas.

Los resultados obtenidos revelaron que el cuerpo docente no se adscribe de forma rígida a una sola línea metodológica, sino que implementa una combinación flexible de métodos (alfabético, fonético, silábico y global) para adaptarse de manera dinámica a las necesidades particulares de los estudiantes. Asimismo, se detectó que los educadores priorizan el desarrollo de la conciencia fonológica y recurren a estrategias motivacionales basadas en juegos y textos narrativos para favorecer la fluidez lectora, estructurando el aprendizaje como un proceso gradual que avanza desde actividades simples hacia producciones de mayor complejidad. Respecto a las dificultades diagnosticadas en las aulas, se identificaron problemas vinculados a la decodificación, la pronunciación y omisión de ciertas consonantes, deficiencias en la comprensión lectora y desafíos en la motricidad fina requerida para el trazo de la escritura cursiva. La investigación concluye que las estrategias de evaluación más frecuentes se corresponden con un enfoque procesual y continuo que permite realizar retroalimentaciones constantes.

En esta línea, resulta relevante la investigación realizada por Ermili (2026), en la provincia de *Buenos Aires*. La investigación analiza la persistencia de estudiantes que acceden al segundo ciclo sin haber consolidado plenamente los aprendizajes básicos de lectura y escritura. A partir de relevamientos distritales, estadísticas oficiales y un análisis situado, la autora sostiene que la problemática se profundizó tras la pandemia, aunque reconoce que su origen es previo. La autora señala que numerosos estudiantes acceden a grados superiores sin haber consolidado plenamente los aprendizajes básicos de lectura y escritura, situación que impacta posteriormente en sus trayectorias escolares. Este antecedente guarda estrecha relación con la presente investigación, ya que muestra que las

dificultades de alfabetización no constituyen hechos aislados, sino desafíos estructurales que interpelan las prácticas docentes y las políticas educativas.

En la misma línea, resulta pertinente considerar la investigación desarrollada por Ibarra (2025) en la Universidad de Flores (UFLO) en una escuela primaria de la ciudad de Zárate, provincia de Buenos Aires, cuyo objetivo general fue conocer las características de los procesos de alfabetización implementados con estudiantes del nivel primario. Su objetivo fue identificar la relación entre la metodología de enseñanza y la alfabetización, así como describir posibles líneas de trabajo para un mejor asesoramiento psicopedagógico hacia los docentes. Entre sus principales conclusiones se destaca la necesidad de revisar prácticas pedagógicas, fortalecer estrategias diversificadas de enseñanza y acompañar profesionalmente a los docentes en los desafíos que presenta la alfabetización escolar. Este antecedente resulta especialmente significativo para la presente investigación, ya que también coloca en el centro del análisis las prácticas docentes y las condiciones concretas en las que se desarrolla el proceso alfabetizador.

Desde otra perspectiva complementaria, Fonseca (2022), en su trabajo sobre enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina desde las neurociencias y la neuroeducación, sostiene que aprender a leer requiere años de enseñanza sistemática y práctica sostenida. La autora destaca que la lectura transforma el pensamiento y amplía la capacidad de aprendizaje, pero advierte que muchos estudiantes no logran comprender adecuadamente lo que leen. Asimismo, remarca que la pandemia dejó en evidencia desigualdades sociales y dificultades del sistema educativo para garantizar el derecho a la alfabetización. Este aporte resulta valioso porque amplía la comprensión del problema desde una mirada interdisciplinaria, integrando conocimientos pedagógicos y neurocientíficos.

Asimismo, el documento: “Los desafíos de la alfabetización en el contexto argentino actual, elaborado por el Grupo Docentes e Investigadores en Lectura y Escritura: D.I.L.E.” (2021) integrado por investigadores y docentes especializados en lectura y escritura advierte sobre los bajos niveles de alfabetización inicial existentes en el país, agravados por la pandemia. El estudio sostiene que todos los niños pueden alcanzar adecuados niveles de alfabetización si se implementan propuestas de enseñanza sistemáticas, planificadas y sostenidas. Este aporte resulta significativo para la presente tesis, ya que enfatiza el papel central del docente y la necesidad de revisar estrategias pedagógicas frente a trayectorias escolares vulnerables.

Estos antecedentes nacionales muestran coincidencias con los estudios internacionales: persisten dificultades relevantes en lectura y escritura al finalizar el primer ciclo, existen desigualdades según contexto social y se reconoce la necesidad de fortalecer las prácticas docentes. No obstante, gran parte de los informes se concentra en resultados cuantitativos y niveles de desempeño, mientras que resultan menos frecuentes los estudios centrados en las percepciones de los docentes acerca de los desafíos y oportunidades que enfrentan cotidianamente en el aula.

2.3 Antecedentes regionales / locales

En relación con antecedentes cercanos al contexto geográfico de la presente investigación, resulta relevante considerar las políticas y acciones recientes desarrolladas en la provincia de La Pampa en relación a la alfabetización. En 2024, el Ministerio de Educación provincial puso en marcha el Plan Jurisdiccional de Alfabetización, orientado a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en instituciones educativas pampeanas. Entre sus principales líneas de acción se incluyeron instancias de formación docente continua, acompañamiento pedagógico a las escuelas, seguimiento de trayectorias escolares,

producción y distribución de materiales didácticos, y articulación entre niveles educativos para favorecer la continuidad de los aprendizajes. Asimismo, el plan propone consolidar prácticas de enseñanza sistemáticas e intensificar el trabajo en los primeros años de escolaridad, reconociendo que la alfabetización inicial constituye una condición indispensable para el acceso posterior al conocimiento en todas las áreas curriculares (Ministerio de Educación de La Pampa, 2024).

Posteriormente, durante 2025, la provincia continuó profundizando estas acciones mediante la distribución de kits escolares y recursos didácticos destinados a más de 190 escuelas primarias e institutos de formación docente. Según la información oficial, dichos materiales estuvieron especialmente orientados al fortalecimiento de la enseñanza en el primer ciclo. Este antecedente mantiene relación con la presente tesis, ya que uno de sus objetivos consiste en caracterizar los recursos didácticos y condiciones de trabajo áulico vinculados con las prácticas de alfabetización. La existencia de políticas de provisión de materiales muestra que los recursos disponibles son reconocidos como un factor relevante para mejorar los aprendizajes (Ministerio de Educación de La Pampa, 2024).

En relación con la presente investigación, este programa adquiere especial relevancia porque permite comprender el marco institucional y pedagógico en el que desarrollan su tarea los docentes del primer ciclo. A su vez, posibilita analizar en qué medida las políticas provinciales dialogan con los desafíos y oportunidades que los docentes perciben cotidianamente en el aula.

El recorrido realizado a partir de antecedentes nacionales, regionales y locales permite afirmar que la alfabetización en el primer ciclo constituye una problemática vigente y ampliamente reconocida en distintos niveles del sistema educativo argentino. Los estudios revisados coinciden en señalar dificultades persistentes en lectura y escritura, desigualdades

asociadas al contexto socioeconómico y la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas tempranas.

No obstante, también se observa que una parte importante de la producción reciente se concentra en mediciones de desempeño, resultados de pruebas estandarizadas o programas de política educativa. Si bien estos aportes resultan valiosos para dimensionar el problema, ofrecen menor profundidad respecto de la experiencia cotidiana de los docentes, sus estrategias concretas, las dificultades que enfrentan y las oportunidades que identifican en su tarea alfabetizadora. A partir de lo planteado hasta aquí, se advierte una ausencia relativa de estudios cualitativos situados que recuperen la voz docente en contextos escolares específicos. Allí se inscribe la relevancia de la presente investigación, la cual busca aportar conocimiento desde una perspectiva comprensiva sobre los desafíos y oportunidades percibidos por docentes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa durante el año 2026.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1 El proceso de alfabetización en el primer ciclo del nivel primario

El primer ciclo de la escuela primaria, integrado por primero, segundo y tercer grado, constituye una etapa decisiva para la adquisición de los aprendizajes básicos vinculados con la alfabetización. Durante estos años se espera que los estudiantes avancen progresivamente en el conocimiento del sistema de escritura, en el reconocimiento de letras y palabras, en la lectura de textos cada vez más complejos y en la producción escrita con creciente autonomía. No se trata únicamente de aprender letras o copiar palabras, sino de construir herramientas fundamentales para participar de la cultura escrita y continuar aprendiendo en las demás áreas escolares (Borzone, 2011).

En primer grado, según Teberosky (1995) generalmente se inicia un trabajo más sistemático orientado al reconocimiento de las relaciones entre sonidos y grafías, la escritura de palabras y oraciones simples, y la aproximación a distintos tipos de textos. En esta instancia, el acompañamiento docente resulta central para ofrecer situaciones variadas de lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje escrito. El autor mencionado sostiene que los niños no llegan vacíos a la escuela, sino que elaboran hipótesis previas acerca de la escritura, las cuales deben ser consideradas en la enseñanza.

En segundo grado, se espera una mayor consolidación de la lectura convencional y un progreso en la escritura de frases y textos breves con mejor organización. Asimismo, los alumnos comienzan a desarrollar mayor fluidez lectora y comprensión de textos narrativos e informativos sencillos. Según Borzone et al. (2004), esta etapa requiere sostener propuestas sistemáticas que articulen decodificación, comprensión y producción escrita, evitando fragmentar el aprendizaje.

En tercer grado, Castedo (2015) señala que los estudiantes deberían alcanzar niveles crecientes de autonomía para leer diversos materiales, comprender consignas, producir textos breves con sentido y revisar sus propias escrituras. También se espera una mayor automatización de los procesos básicos de lectura y escritura, condición necesaria para afrontar las exigencias del segundo ciclo. En este sentido, alfabetizar en los primeros años implica sentar bases duraderas para toda la trayectoria escolar posterior.

3.2 Lectura y escritura como aprendizajes fundamentales

La lectura y la escritura constituyen aprendizajes esenciales dentro de la escolaridad primaria, aunque implican procesos diferentes que se articulan de manera permanente. Ambas permiten acceder al conocimiento, expresarse, comprender el entorno y participar activamente en la vida social y escolar. Sin embargo, leer no supone exactamente lo mismo que escribir, ya que cada proceso moviliza habilidades particulares. La lectura implica construir significado a partir de un texto escrito. No consiste solamente en pronunciar palabras o decodificar letras, sino en comprender mensajes, relacionar información, inferir sentidos y utilizar conocimientos previos para interpretar lo leído. Leer es una práctica compleja que exige estrategias cognitivas y lingüísticas mediante las cuales el lector dialoga con el texto y produce sentido (Cassany, 2006).

Desde esta perspectiva, un estudiante puede leer en voz alta correctamente y, aun así, no comprender plenamente lo leído. Por ello, la enseñanza de la lectura debe contemplar tanto la identificación de palabras como la comprensión textual, el desarrollo del vocabulario y el gusto por leer. Borzone (2011) sostiene que la alfabetización inicial requiere generar múltiples oportunidades de contacto con textos reales y significativos, favoreciendo lectores activos desde los primeros años.

Por otra parte, según Cassany (1999), la escritura supone producir mensajes mediante el lenguaje escrito. Se trata de una actividad compleja, ya que demanda planificar qué se quiere comunicar, seleccionar palabras, organizar ideas, respetar las convenciones del sistema de escritura y revisar lo producido. En consecuencia, escribir implica un proceso de planificación, textualización y revisión, más allá del simple acto de copiar o transcribir. En los primeros años de escolaridad, los niños aprenden progresivamente a escribir palabras, oraciones y textos breves, mientras comprenden para qué se escribe y con qué finalidad. Ferreiro y Teberosky (1991) explican que el niño construye conocimientos sobre la escritura a través de sucesivas hipótesis, por lo que el error forma parte del aprendizaje y no debe entenderse únicamente como fracaso.

Si bien lectura y escritura poseen características propias, ambas se retroalimentan. Leer brinda modelos de vocabulario, organización textual y usos del lenguaje que enriquecen la escritura. A su vez, escribir favorece la reflexión sobre las palabras, la ortografía y la estructura textual, fortaleciendo la comprensión lectora. Borzone (2011) señala que cuando la escuela propone situaciones integradas de lectura y escritura, se potencian los avances en ambos procesos. En consecuencia, enseñar a leer y escribir en el primer ciclo implica desarrollar capacidades complementarias, tales como comprender lo que otros comunican por escrito y producir mensajes propios con sentido. Por ello, ambos aprendizajes constituyen una base indispensable para el desempeño escolar y la participación social futura. Esta concepción de la escritura como una práctica con sentido social requiere profundizar en las operaciones mentales que el sujeto realiza al momento de producir un texto.

3.2.1 La escritura como proceso cognitivo

Cassany (1999) sostiene que la escritura es un proceso complejo que implica la puesta en marcha de competencias cognitivas en relación directa con el contexto social y cultural.

Desde un enfoque comunicativo, escribir es una actividad estratégica que involucra un importante esfuerzo cognitivo y requerimientos verbales no siempre fácilmente accesibles. Necesidad y dificultad son, por lo tanto, aspectos que deben equilibrarse en toda propuesta de enseñanza de la escritura. Flower y Hayes (2011) complementan el concepto de Cassany al plantear que el sistema de escritura hace referencia a un conjunto de procesos intelectuales organizados por el sujeto escritor, quien jerarquiza acciones guiadas por objetivos que se reformulan a medida que avanza el proceso de escritura. Y, explican que, la escritura consta de tres elementos fundamentales que interactúan entre sí. El primero es el problema de escritura, momento en el que el escritor enfrenta una situación que requiere producir un texto, definiendo destinatario y objetivos. En esta fase interviene la memoria a largo plazo, que aporta conocimientos previos sobre el tema y la estructura textual, los cuales deben adaptarse a las necesidades del escrito. El segundo elemento es el proceso de redacción, compuesto por la planificación para generar y organizar ideas, la textualización para convertir los pensamientos en una prosa legible con coherencia gramatical y, finalmente, la revisión para evaluar y corregir la cohesión y coherencia global del texto. El tercer elemento es el monitoreo o control, generalmente realizado por un escritor con experiencia, que consiste en una mirada metacognitiva sobre el propio proceso de escritura.

En cuanto a los perfiles de escritores, Scardamalia y Bereiter (1992) plantean la existencia de dos modelos. El primero corresponde al escritor novato, en el cual el sujeto escribe lo que sabe sin considerar al destinatario ni establecer objetivos previos, dando lugar a producciones poco elaboradas. El segundo corresponde al escritor experto, donde el autor establece un diálogo entre el texto y su experiencia lectora, construye líneas de desarrollo sólidas, planifica y reflexiona constantemente sobre su escrito para adecuarse a diferentes audiencias y propósitos. Comprender cómo operan estos perfiles de escritores permite

analizar con mayor precisión las manifestaciones y etapas que caracterizan las producciones de los alumnos en sus inicios escolares.

3.2.3 Características de la escritura infantil

Pujato (2013) sostiene que los alumnos escriben desde pequeños mediante grafismos o pseudo-letras en un intento de imitar a los adultos. Los niños atraviesan diversas etapas antes de alcanzar la escritura convencional, comenzando por la escritura no diferenciada, donde no distinguen el dibujo de la letra. Luego avanzan hacia la escritura diferenciada, donde utilizan grafías variadas sin correspondencia fonética. En la fase de escritura silábica, relacionan la grafía con la sílaba, pudiendo presentarse sin valor sonoro convencional o con valor sonoro convencional, esto último puede producirse cuando ya identifican vocales o consonantes pertenecientes a la sílaba. Posteriormente, en la escritura silábico-alfabética, descubren que la sílaba posee más de una letra y, finalmente, alcanzan la escritura alfabética, donde a cada sonido le corresponde una grafía propia, aunque todavía deban perfeccionar las normas ortográficas.

Por otro lado, reconocer que los niños formulan hipótesis sobre la escritura implica considerarlos participantes activos del aprendizaje. Sin embargo, en muchas prácticas escolares persisten métodos tradicionales de copia mecánica, lo que dificulta la comprensión del sistema de escritura en lugar de favorecerla. Cassany (2019) manifiesta que es sumamente importante mantener una reflexión profunda sobre los fenómenos del lenguaje y destaca la importancia de enseñar la lengua escrita como una entrada a la cultura escrita. El docente debe crear contextos donde la escritura sea valorada como un bien simbólico y una herramienta de comunicación, respetando el proceso de cada estudiante y evitando prácticas de copia sin sentido que generan dependencia de la intervención docente. Así como la

escritura atraviesa este desarrollo evolutivo y subjetivo, el proceso lector demanda igualmente una construcción activa y estratégica por parte del estudiante.

3.2.4 La lectura

Castedo (2015) considera que la lectura no es un simple descifrado, sino un proceso activo de construcción de significado en el que intervienen el texto, el lector y el contexto. Se trata de una interacción en la que ambos, lector y texto, resultan transformados mediante procesos mentales estratégicos que requieren el uso de saberes previos. Asimismo, el acto de leer establece conexiones entre la actividad receptiva y diversas relaciones textuales que el lector haya tenido previamente. De este modo, el sentido atribuido a una obra está influido por experiencias lectoras anteriores, ya que todo texto se construye sobre referencias culturales que el lector reorganiza y amplía en cada nueva lectura.

Al respecto, Pujato (2013) señala que existen diferentes posturas acerca del proceso lector. Según él, algunos autores consideran esencial el reconocimiento fonológico previo, mientras que otros sostienen que, frente a un vocabulario ortográfico amplio, el lector reconoce las palabras de manera directa. Los lectores principiantes suelen realizar el proceso fonológico-ortográfico de manera secuencial, mientras que los lectores expertos efectúan movimientos oculares a saltos, deteniéndose en puntos clave para formular predicciones. Entre ambos extremos se encuentran quienes realizan un barrido visual, aunque regresan a releer cuando la estructura textual presenta mayor complejidad. Según el autor mencionado, estas diferencias en los procesos lectores surgen de la capacidad de reconocimiento léxico. Aunque el docente no puede enseñar el movimiento ocular, sí debe ofrecer diversidad de textos para que el alumno construya su propia modalidad lectora. Entender esto, implica comprender que, la lectura constituye un proceso interactivo y simultáneo de decodificación e interpretación en el que se activan conocimientos lingüísticos previos. Estos saberes permiten

relacionar la nueva información con la ya conocida, facilitando la elaboración de inferencias y la construcción del sentido global del texto.

3.3 Principales enfoques y perspectivas sobre alfabetización

A lo largo del tiempo, según Braslavsky (2003) la alfabetización ha sido comprendida desde diferentes enfoques pedagógicos que intentaron explicar cómo aprenden los niños a leer y escribir y cuál debe ser el rol de la enseñanza en ese proceso. Actualmente, diversos autores que se enuncian a continuación coinciden en que la alfabetización no puede reducirse únicamente al aprendizaje mecánico de letras o sonidos, sino que constituye un proceso complejo donde intervienen aspectos cognitivos, lingüísticos, sociales y pedagógicos. Esta autora, explica que, durante muchos años predominaron enfoques tradicionales centrados en la enseñanza secuencial de letras, sílabas y palabras. Sostiene que estas perspectivas concebían la alfabetización como la adquisición progresiva del código escrito, priorizando la repetición y la decodificación antes que la comprensión. Dentro de estos enfoques se desarrollaron los llamados *métodos sintéticos*, los cuales parten de las unidades más pequeñas del lenguaje para avanzar hacia estructuras más complejas. Ferreiro y Teberosky (1991) explican que estos métodos se basan en la asociación entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos), favoreciendo el aprendizaje gradual del sistema alfabético.

Entre ellos se encuentra el *método alfabético*, que propone enseñar primero el nombre de las letras y luego sus combinaciones en sílabas y palabras. Braslavsky (2005) señala que este fue uno de los primeros métodos utilizados en la enseñanza formal de la lectura y escritura. Por otra parte, el *método fonético* o fónico prioriza el aprendizaje de los sonidos de las letras para facilitar la relación entre oralidad y escritura. Según Braslavsky (1994), este enfoque busca desarrollar la conciencia fonológica mediante ejercicios de combinación de sonidos y sílabas. A su vez, el *método silábico* toma como unidad principal la sílaba,

intentando superar algunas dificultades presentes en los métodos anteriores. Si bien estos enfoques permitieron avances importantes en la enseñanza sistemática de la lectoescritura, se advierte que, pueden resultar insuficientes cuando el aprendizaje se limita únicamente al reconocimiento mecánico de letras o sonidos, dejando en segundo plano la comprensión y el uso significativo del lenguaje escrito. Frente a estas limitaciones comenzaron a desarrollarse perspectivas que otorgaron mayor importancia al sentido comunicativo de la lectura y la escritura.

Desde el enfoque psicogenético, Teberosky (1995) sostiene que los niños construyen conocimientos sobre el sistema de escritura incluso antes de ingresar a la escuela, elaborando hipótesis propias acerca de cómo se escribe. En esta línea, el aprendizaje deja de entenderse como una simple repetición de contenidos transmitidos por el docente y pasa a concebirse como un proceso activo de construcción de conocimientos. En relación con ello, surgieron los métodos analíticos o globales, los cuales parten de palabras, frases o textos completos con significado. Lebrero (1999) explica que estos enfoques buscan que el niño comprenda globalmente el lenguaje escrito antes de analizar sus partes. Dentro de esta perspectiva, el método global propone relacionar palabras e imágenes para favorecer aprendizajes significativos desde etapas tempranas, este autor sostiene que este enfoque prioriza la comprensión lectora y la expresión escrita, permitiendo que los alumnos construyan sentido a partir de textos vinculados con su realidad cotidiana. Es decir, el método global se desarrolla mediante distintas etapas de comprensión, imitación, elaboración y producción textual, favoreciendo progresivamente la autonomía de los estudiantes.

Posteriormente, comenzaron a consolidarse perspectivas integradoras o eclécticas que buscaron superar la oposición entre métodos sintéticos y globales. Ferreiro y Teberosky (1991) sostienen que estos enfoques articulan el trabajo sobre el sistema de escritura con

prácticas significativas de lectura y escritura. Desde esta mirada, alfabetizar no implica únicamente enseñar letras o sonidos, sino también favorecer la participación de los niños en prácticas sociales del lenguaje. En este sentido, Kaufman (2007) plantea que leer y escribir son prácticas sociales que adquieren significado dentro de situaciones reales de comunicación. La autora sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando participan en experiencias auténticas de lectura y escritura, utilizando distintos textos con propósitos concretos. Es decir que, los alumnos necesitan comprender para qué se lee y escribe, quién produce los textos y cuál es su función dentro de distintos contextos sociales y culturales.

Asimismo, los aportes provenientes de la psicología cognitiva y la psicolingüística enfatizan la importancia de desarrollar habilidades relacionadas con el lenguaje oral, la conciencia fonológica, el vocabulario y la comprensión lectora. Borzone (2011) sostiene que la alfabetización inicial requiere propuestas sistemáticas que permitan a los niños reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje escrito. En una línea similar, Diuk et al. (2004) destacan que las prácticas pedagógicas más enriquecedoras son aquellas que articulan lectura, escritura, conversación y reflexión sobre el lenguaje, favoreciendo aprendizajes integrales.

Por otra parte, Cassany (1999) explica que la escritura constituye un proceso complejo que involucra planificación, organización de ideas, textualización y revisión. Desde esta perspectiva, escribir no significa solamente copiar correctamente, sino producir mensajes con intención comunicativa. Por ello, la enseñanza de la escritura requiere generar espacios donde los estudiantes puedan expresarse, revisar sus producciones y desarrollar progresivamente autonomía como escritores. En la actualidad, muchas perspectivas coinciden en que la alfabetización debe desarrollarse mediante prácticas variadas, significativas y contextualizadas, donde el docente actúe como mediador del aprendizaje. Castedo (2015) sostiene que enseñar a leer y escribir implica ofrecer situaciones reales de interacción con

textos, promoviendo simultáneamente el dominio del sistema de escritura, la comprensión lectora y la producción textual.

A partir de lo desarrollado, puede comprenderse que la alfabetización constituye un proceso complejo y progresivo que no responde a una única metodología. Por el contrario, aprender a leer y escribir requiere intervención docente, propuestas pedagógicas sostenidas y experiencias significativas que permitan a los estudiantes construir conocimientos y desarrollar habilidades fundamentales para su trayectoria escolar y social. A partir de este recorrido teórico por los diversos enfoques, resulta necesario definir las acciones concretas y las herramientas didácticas que permiten llevar estos principios al aula.

3.4 Estrategias pedagógicas para enseñar a leer y escribir

Kaufman (2007) sostiene que, la enseñanza de la lectura y la escritura durante el primer ciclo requiere de estrategias pedagógicas variadas, planificadas y acordes a las características de los niños que se inician en el proceso alfabetizador. Una de ellas según esta autora es que el alumno participe en situaciones significativas donde el lenguaje escrito tenga sentido y una finalidad concreta. En este marco esta autora sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando interactúan con textos reales presentes en la vida cotidiana, como cuentos, carteles, recetas, noticias o invitaciones y plantea que las propuestas pedagógicas deben permitir que los niños lean y escriban con propósitos comunicativos concretos, favoreciendo experiencias auténticas dentro del aula. Desde esta perspectiva, las actividades de alfabetización no se limitan a ejercicios repetitivos, sino que incluyen lectura compartida, producción de textos, intercambio oral y reflexión sobre lo escrito.

En relación con ello, Borzone (2011) explica que la alfabetización inicial requiere intervenciones docentes sistemáticas y sostenidas, especialmente en los primeros años escolares. Aquí se destaca la posibilidad de trabajar la conciencia fonológica, el vocabulario,

la comprensión oral y el reconocimiento progresivo del sistema de escritura mediante actividades organizadas y secuenciadas. Asimismo, esta autora señala que el docente cumple un rol fundamental como mediador, orientando y acompañando los aprendizajes de acuerdo con las necesidades de cada estudiante. En relación al tema, Castedo (2015) sostiene que las estrategias de alfabetización deben promover situaciones de lectura y escritura donde los alumnos puedan anticipar significados, interpretar textos, revisar producciones y construir autonomía progresivamente. En este sentido, las secuencias didácticas permiten organizar actividades relacionadas entre sí, con objetivos claros y continuidad pedagógica, favoreciendo aprendizajes más profundos y significativos.

Asimismo, Cassany (1999) plantea que escribir implica un proceso complejo que involucra planificación, textualización y revisión. Por ello, la enseñanza de la escritura debe ofrecer espacios donde los estudiantes puedan producir borradores, corregir, intercambiar ideas y mejorar progresivamente sus textos. Desde esta mirada, el error forma parte del aprendizaje y constituye una oportunidad para reflexionar sobre el lenguaje escrito. Con la propuesta de estas estrategias pedagógicas en alfabetización se busca favorecer el desarrollo integral de la lectura y la escritura mediante propuestas significativas, acompañamiento docente y actividades adaptadas a las posibilidades de los alumnos. De esta manera, enseñar a leer y escribir implica generar oportunidades constantes de interacción con el lenguaje escrito, promoviendo aprendizajes progresivos y comprensivos desde los primeros años escolares. Sin embargo, la implementación de estas estrategias puede encontrarse con diversos obstáculos que requieren una mirada atenta sobre las dificultades propias del desarrollo de cada estudiante.

3.5 Dificultades frecuentes en la alfabetización inicial

El proceso de alfabetización inicial puede presentar diversos desafíos que afectan el aprendizaje de la lectura y la escritura durante los primeros años de escolaridad. Estas dificultades pueden manifestarse de manera diferente en cada estudiante y estar relacionadas tanto con aspectos lingüísticos y cognitivos como con factores pedagógicos, sociales y emocionales. Según Borzone (2011), una de las dificultades más frecuentes se relaciona con la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura. Muchos niños presentan problemas para reconocer la relación entre sonidos y letras, identificar sílabas o segmentar palabras, lo que repercute en el proceso lector y escritor. La autora explica que estas dificultades suelen evidenciarse en la lectura lenta, el reemplazo de letras, las omisiones o las escrituras incompletas. En una línea similar, Teberosky (1995) sostiene que los niños construyen hipótesis sobre la escritura durante su aprendizaje, atravesando diferentes niveles de conceptualización. En este proceso, es habitual que aparezcan errores vinculados con la cantidad de letras utilizadas, el orden de los sonidos o la representación gráfica de las palabras. Desde esta perspectiva, los errores no deben interpretarse únicamente como fallas, sino como parte del proceso de construcción del conocimiento.

En este orden, Cassany (1999) señala que muchos estudiantes presentan dificultades para producir textos escritos coherentes, organizar ideas y expresar mensajes de manera clara. Estas situaciones suelen relacionarse con escasas oportunidades de escritura significativa o con prácticas centradas exclusivamente en la copia y repetición. Asimismo, algunos alumnos logran decodificar palabras, pero presentan dificultades para comprender lo que leen, afectando su desempeño en distintas áreas escolares. Además, cabe destacar que el ritmo de aprendizaje no es igual para todos los estudiantes. Algunos niños requieren mayor acompañamiento, más tiempo o estrategias diferenciadas para avanzar en el proceso alfabetizador.

En este sentido, Castedo (2015) sostiene que las prácticas docentes deben contemplar la diversidad de trayectorias escolares, generando propuestas flexibles que favorezcan la inclusión y la participación de todos los alumnos. También resulta importante considerar la influencia del contexto social y familiar en el aprendizaje de la lectoescritura. Las oportunidades de acceso a materiales de lectura, el acompañamiento familiar y las experiencias previas con el lenguaje escrito pueden favorecer o dificultar el proceso de alfabetización inicial. Por ello, el rol de la escuela y del docente adquiere especial relevancia para ofrecer experiencias de aprendizaje enriquecedoras y sostenidas. A partir de lo expuesto, se puede decir que, las dificultades en la alfabetización inicial constituyen una realidad frecuente y compleja que requiere intervenciones pedagógicas tempranas, acompañamiento constante y estrategias adecuadas a las necesidades de cada estudiante. Reconocer estas dificultades permite comprender que aprender a leer y escribir es un proceso progresivo que demanda tiempo, mediación docente y múltiples oportunidades de interacción con la lectura y la escritura.

Asimismo, las dificultades en la alfabetización inicial no dependen únicamente de las capacidades individuales de los estudiantes, sino también de las oportunidades educativas y socioculturales a las que acceden. Fonseca (2022) advierte que las trayectorias escolares más vulnerables, la escasa disponibilidad de materiales de lectura y las interrupciones en los procesos de enseñanza pueden influir significativamente en los aprendizajes iniciales. En este sentido, esta autora advierte que las desigualdades educativas y sociales impactan directamente en el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, especialmente durante los primeros años de escolaridad.

Del mismo modo, las dificultades persistentes en lectura y escritura pueden afectar la autoestima, la motivación y la participación escolar de los alumnos. Cuando los niños

experimentan reiteradas situaciones de fracaso o inseguridad frente a tareas de alfabetización, pueden aparecer sentimientos de frustración, desinterés o evitación de actividades vinculadas con la lectura y la escritura. Por ello, resulta fundamental que las intervenciones pedagógicas contemplen no sólo los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino también el acompañamiento emocional y el fortalecimiento de la confianza de los estudiantes durante el proceso alfabetizador. Para abordar estas dificultades y fortalecer la confianza de los alumnos, resulta indispensable contar con herramientas concretas que actúen como puentes entre el conocimiento y el sujeto que aprende.

3.6 Recursos didácticos para la alfabetización

Los recursos didácticos constituyen herramientas fundamentales dentro del proceso de alfabetización inicial, ya que favorecen la construcción de aprendizajes significativos y facilitan el acercamiento de los niños al lenguaje escrito. Su utilización permite enriquecer las propuestas pedagógicas, promover la participación activa de los estudiantes y generar experiencias variadas de lectura y escritura dentro del aula (Kaufman, 2007; Castedo, 2015).

Según Kaufman (2007), los niños aprenden mejor cuando interactúan con materiales reales y diversos que circulan socialmente. Por ello, la autora destaca la importancia de incorporar cuentos, revistas, carteles, calendarios, listas, recetas y otros portadores de texto que permitan a los alumnos reconocer distintas funciones de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas. Desde esta mirada, los materiales didácticos no cumplen únicamente una función decorativa, sino que se convierten en mediadores del aprendizaje. En relación con ello, Castedo (2015) sostiene que el contacto frecuente con textos variados favorece el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, permitiendo que los estudiantes anticipen significados, formulen hipótesis y comprendan progresivamente el funcionamiento del sistema de escritura. La autora explica que las bibliotecas áulicas, los espacios de lectura compartida y la disponibilidad permanente de materiales escritos contribuyen a generar

ambientes alfabetizadores ricos y estimulantes. Asimismo, son de gran relevancia los recursos visuales y concretos durante los primeros años escolares. Los carteles con palabras, abecedarios ilustrados, imágenes, láminas y organizadores visuales facilitan la asociación entre oralidad y escritura, favoreciendo el reconocimiento progresivo de letras, sonidos y palabras. Del mismo modo, los juegos didácticos vinculados con sílabas, rimas, memoria visual o formación de palabras permiten trabajar contenidos de manera lúdica y motivadora, favoreciendo la participación activa de los alumnos.

Por otra parte, Borzone (2011) señala que los materiales utilizados deben responder a objetivos pedagógicos claros y adecuarse al nivel de desarrollo de los estudiantes. La autora explica que los recursos didácticos resultan más efectivos cuando se integran a propuestas sistemáticas y planificadas, acompañadas por intervenciones docentes que orienten la reflexión sobre el lenguaje escrito. En los últimos años, además, comenzaron a incorporarse recursos tecnológicos en los procesos de alfabetización. El uso de computadoras, tablets, videos educativos, aplicaciones interactivas y plataformas digitales puede complementar las prácticas tradicionales, ofreciendo nuevas formas de acercamiento a la lectura y la escritura. Sin embargo, diversos especialistas advierten que la tecnología por sí sola no garantiza mejores aprendizajes, sino que su valor depende del sentido pedagógico con que sea utilizada dentro de las propuestas de enseñanza. Del mismo modo, el cuaderno escolar continúa ocupando un lugar central en la alfabetización inicial, ya que permite registrar producciones, realizar actividades de escritura y observar progresivamente los avances de cada estudiante. A través de él, docentes y familias pueden acompañar el proceso de aprendizaje y reconocer dificultades o logros en relación con la lectura y la escritura.

De este modo, los recursos didácticos representan elementos esenciales dentro del proceso alfabetizador, ya que favorecen experiencias de aprendizaje más significativas, dinámicas y contextualizadas. Su adecuada selección y utilización permiten enriquecer las

prácticas pedagógicas y generar mayores oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras y escritoras desde los primeros años de escolaridad. No obstante, la efectividad de estos recursos y el impacto de las estrategias aplicadas solo pueden ser plenamente comprendidos a través de una observación constante y sistemática del progreso de los niños.

3.7 Seguimiento y evaluación de los avances en lectura y escritura

Según Borzone (2011) el seguimiento y la evaluación de los avances en lectura y escritura constituyen aspectos fundamentales dentro del proceso de alfabetización inicial, ya que permiten conocer cómo aprenden los estudiantes, identificar dificultades y orientar las intervenciones pedagógicas de manera oportuna. La evaluación en alfabetización no debe reducirse únicamente a resultados cuantitativos o pruebas aisladas, sino comprenderse como un proceso continuo de observación y acompañamiento. Es decir, el docente necesita observar permanentemente las producciones orales y escritas de los alumnos para reconocer los avances alcanzados y las dificultades que aún persisten. La autora mencionada plantea que el seguimiento sistemático permite detectar tempranamente problemas vinculados con la comprensión lectora, la escritura de palabras o el reconocimiento del sistema alfabético, favoreciendo intervenciones pedagógicas más adecuadas. En este sentido, la evaluación formativa adquiere especial relevancia durante el primer ciclo. Este tipo de evaluación busca acompañar el proceso de aprendizaje de manera continua, brindando información que permita mejorar las prácticas de enseñanza y orientar a los estudiantes en sus progresos. A diferencia de una evaluación centrada únicamente en calificaciones, la evaluación formativa considera los tiempos, posibilidades y trayectorias de cada niño.

Por otra parte, Teberosky (1995) explica que las producciones infantiles ofrecen información valiosa sobre las hipótesis que los niños elaboran acerca de la escritura. Por ello, los errores no deben interpretarse solamente como fallas, sino como indicadores del momento

evolutivo en el que se encuentra cada estudiante dentro del proceso alfabetizador. Desde esta perspectiva, observar cómo escriben los niños permite comprender cómo piensan el sistema de escritura y planificar estrategias acordes a sus necesidades. Asimismo, Cassany (1999) sostiene que las devoluciones docentes cumplen un papel central en el aprendizaje de la escritura. Las correcciones, orientaciones y sugerencias permiten que los estudiantes revisen sus producciones y reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, la devolución pedagógica no busca únicamente señalar errores, sino acompañar la construcción progresiva de habilidades lectoras y escritoras.

Por otro lado, entre las estrategias de seguimiento más utilizadas en alfabetización se encuentran la observación cotidiana, los registros anecdóticos, las listas de seguimiento, las carpetas o portafolios de producciones, las lecturas individuales y las actividades de escritura espontánea. Estas herramientas permiten al docente obtener información sobre el desempeño de cada alumno y reconocer avances vinculados con la fluidez lectora, la comprensión, la escritura de palabras y la producción textual. Además, el seguimiento continuo favorece la comunicación entre escuela y familia, ya que permite compartir información sobre el proceso de aprendizaje y generar estrategias conjuntas de acompañamiento. En este sentido, la participación familiar puede constituir un apoyo importante para fortalecer hábitos de lectura y escritura fuera del ámbito escolar.

Por lo tanto, el seguimiento y la evaluación de los avances en lectura y escritura representan componentes esenciales del proceso alfabetizador (Perrenoud, 2008). Más allá de medir resultados, permiten comprender cómo aprenden los estudiantes, reconocer sus necesidades y orientar intervenciones pedagógicas que favorezcan aprendizajes más significativos, inclusivos y progresivos durante los primeros años de escolaridad.

3.8 La alfabetización y las desigualdades educativas

La alfabetización constituye uno de los aprendizajes fundamentales dentro de la trayectoria escolar de los niños, ya que posibilita el acceso al conocimiento, la participación social y la continuidad de los estudios. Sin embargo, las oportunidades para aprender a leer y escribir no se presentan de igual manera para todos los estudiantes, debido a las desigualdades sociales, culturales y educativas que atraviesan sus contextos de vida. En este sentido, la Licenciada en Psicopedagogía Marina Müller (2008) sostiene que los procesos de aprendizaje se encuentran profundamente vinculados con las condiciones sociales y familiares en las que se desarrollan los niños. La autora explica que las trayectorias escolares pueden verse condicionadas por factores como el acceso desigual a bienes culturales, las experiencias previas con el lenguaje escrito y las posibilidades de acompañamiento familiar. Desde esta perspectiva, las dificultades en alfabetización no deben comprenderse únicamente como problemas individuales del alumno, sino también como expresiones de desigualdades educativas más amplias.

En relación con lo anterior, Borzone y Rosemberg (2004) sostienen que los niños provenientes de contextos de mayor vulnerabilidad social suelen acceder a menores oportunidades de interacción temprana con materiales escritos y prácticas de lectura. Esta situación puede influir en el desarrollo del vocabulario, la comprensión oral y el conocimiento del lenguaje escrito antes del ingreso escolar, generando diferencias que muchas veces se profundizan durante la escolaridad primaria si no existen intervenciones pedagógicas oportunas. Asimismo, las desigualdades socioeconómicas continúan impactando de manera significativa en los niveles de desempeño lector y escritor de los estudiantes. Los resultados de las evaluaciones educativas muestran que los niños pertenecientes a sectores más vulnerables suelen presentar mayores dificultades para alcanzar los aprendizajes esperados en lectura y escritura durante el primer ciclo de primaria (UNESCO y UNICEF, 2024; Ministerio de Capital Humano, 2025).

Por otra parte, Fonseca (2022) advierte que las desigualdades educativas se hicieron aún más visibles luego de la pandemia por COVID-19, debido a las dificultades de acceso a recursos tecnológicos, materiales escolares y acompañamiento pedagógico. La autora señala que estas condiciones afectaron especialmente a estudiantes con trayectorias escolares más frágiles, profundizando problemas vinculados con la alfabetización inicial. En este contexto, la escuela adquiere un papel fundamental como espacio de inclusión y construcción de oportunidades educativas. El docente no sólo enseña contenidos, sino que también genera condiciones para que todos los estudiantes puedan acceder al lenguaje escrito y desarrollar progresivamente habilidades lectoras y escritoras. En este sentido, las propuestas pedagógicas, los recursos didácticos y el acompañamiento institucional resultan claves para disminuir las brechas educativas existentes.

De esta manera, comprender la relación entre alfabetización y desigualdad educativa implica reconocer que aprender a leer y escribir no depende exclusivamente del esfuerzo individual de los alumnos, sino también de las condiciones sociales, culturales y pedagógicas que acompañan sus trayectorias escolares. Por ello, fortalecer las prácticas alfabetizadoras en los primeros años constituye una estrategia fundamental para promover mayor inclusión, equidad y derecho a la educación. Ante este escenario de brechas sociales, se vuelve imperativo analizar el soporte institucional y normativo que busca garantizar la equidad en el acceso a estos conocimientos fundamentales.

3.9 Marco legal de la alfabetización en Argentina

La alfabetización constituye un derecho fundamental reconocido por distintas normativas nacionales e internacionales vinculadas al derecho a la educación. En Argentina, el marco legal educativo establece la responsabilidad del Estado de garantizar el acceso,

permanencia y aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente durante los primeros años de escolaridad, etapa en la cual se desarrollan los procesos iniciales de lectura y escritura.

En primer lugar, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece los principios generales que regulan el sistema educativo argentino. En su artículo 11, inciso a, la ley señala que la educación debe “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”. Asimismo, en el inciso e del mismo artículo se establece la necesidad de garantizar una formación integral que permita el desarrollo de competencias vinculadas con el acceso al conocimiento y la comunicación.

Por otra parte, el artículo 27 de la Ley N.º 26.206 determina que la educación primaria tiene como finalidad garantizar la adquisición de saberes comunes, entre ellos la lectura, la escritura y la comunicación oral, considerados aprendizajes básicos e indispensables para la continuidad de las trayectorias escolares. Del mismo modo, el artículo 80 establece que el Estado debe implementar políticas de igualdad educativa destinadas a enfrentar situaciones de desigualdad social, económica o cultural que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (Capítulo II: Disposiciones específicas; Título V: Políticas de promoción de la igualdad educativa)

En relación con ello, la Constitución Nacional Argentina reconoce en su artículo 14 el derecho de todos los habitantes a enseñar y aprender. Asimismo, distintos tratados internacionales incorporados con jerarquía constitucional a partir del artículo 75 inciso 22 refuerzan el derecho a la educación como un derecho humano fundamental. Entre ellos se destaca la UNESCO (2024), que sostiene la importancia de garantizar alfabetización y educación de calidad para todos los niños.

Además, en los últimos años, se desarrollaron políticas específicas orientadas al fortalecimiento de la alfabetización inicial. A nivel nacional, el Ministerio de Capital Humano y la Secretaría de Educación impulsaron durante 2024 y 2025 el Plan Nacional de

Alfabetización, destinado a mejorar los niveles de lectura y escritura en los primeros años escolares mediante acciones de formación docente, producción de materiales pedagógicos y acompañamiento institucional.

A nivel jurisdiccional, la provincia de La Pampa implementó el Plan Jurisdiccional de Alfabetización, orientado al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel primario. Este plan incluye propuestas de capacitación docente, distribución de materiales didácticos y acompañamiento pedagógico a las instituciones educativas, reconociendo la alfabetización como una prioridad educativa provincial. (Ministerio de Educación de La Pampa, 2024). Asimismo, la política educativa pampeana se encuentra enmarcada en la Ley Provincial de Educación N.º 2511, la cual establece que la educación constituye un derecho personal y social garantizado por el Estado provincial. En su articulado se promueve la igualdad de oportunidades educativas y el acceso a aprendizajes fundamentales que favorezcan la inclusión y participación social de los estudiantes.

En suma, el marco legal argentino reconoce la alfabetización como un derecho esencial y una responsabilidad indelegable del Estado. Las leyes nacionales y provinciales, junto con los planes de alfabetización implementados en los últimos años, evidencian la importancia otorgada al fortalecimiento de la lectura y la escritura durante el primer ciclo de escolaridad. Estas normativas constituyen el sustento legal de las políticas educativas y de las prácticas pedagógicas orientadas a garantizar trayectorias escolares más inclusivas y equitativas. De este modo, la existencia de este respaldo legal requiere de profesionales especializados que traduzcan la normativa en intervenciones concretas que atiendan la singularidad de cada proceso de aprendizaje.

3.10 Rol del psicopedagogo en los procesos de alfabetización

El proceso de alfabetización constituye uno de los aprendizajes más importantes dentro de la escolaridad primaria, ya que posibilita el acceso al conocimiento, la comunicación y la

participación social. En este contexto, Müller (1993) plantea que el rol del psicopedagogo adquiere especial relevancia debido a su intervención en la prevención, detección y abordaje de dificultades vinculadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Su tarea no se limita únicamente al trabajo individual con el alumno, sino que también implica acompañamiento institucional, orientación docente y articulación con las familias, favoreciendo una mirada integral sobre los procesos de aprendizaje. Desde la psicopedagogía, la alfabetización es entendida como un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, emocionales, sociales, pedagógicos y culturales. Por ello, el psicopedagogo busca comprender cómo aprende cada niño, cuáles son sus posibilidades, dificultades y modos particulares de apropiarse del lenguaje escrito. En este sentido, sostiene que la intervención psicopedagógica debe centrarse en el sujeto que aprende y en las múltiples variables que participan en la construcción del aprendizaje escolar. Esto implica considerar no solo las capacidades individuales del niño, sino también las condiciones institucionales, familiares y sociales que influyen en sus trayectorias educativas.

Uno de los principales aportes del psicopedagogo en alfabetización se relaciona con la prevención de dificultades de aprendizaje. Al respecto, Fernández (2000) plantea que la detección temprana de obstáculos en lectura y escritura permite diseñar estrategias de intervención antes de que las dificultades se profundicen y afecten la trayectoria escolar del estudiante. Muchas veces, las dificultades en alfabetización inicial se manifiestan mediante problemas en la identificación de letras y sonidos, escasa comprensión lectora, dificultades para segmentar palabras, escritura incompleta o rechazo hacia las actividades escolares. Frente a estas situaciones, el psicopedagogo puede colaborar identificando señales de alerta y orientando propuestas de acompañamiento adecuadas a las necesidades del niño. Asimismo, el trabajo preventivo no solo se orienta al alumno, sino también a las prácticas pedagógicas y a las condiciones institucionales que favorecen el aprendizaje. Esta autora explica que

aprender implica un proceso subjetivo en el que intervienen el deseo, la confianza y el vínculo con el conocimiento. Desde esta mirada, las intervenciones psicopedagógicas buscan fortalecer experiencias de aprendizaje positivas, evitando que las dificultades escolares generen sentimientos de frustración, inseguridad o desvalorización en los niños.

Otro aspecto fundamental del rol psicopedagógico según Baeza (2012) consiste en el asesoramiento y acompañamiento a docentes. El psicopedagogo puede colaborar con los maestros en la comprensión de las dificultades que presentan algunos alumnos, aportar estrategias de intervención, sugerir adecuaciones metodológicas y favorecer prácticas de enseñanza más inclusivas. Si existen espacios dentro de las instituciones, la psicopedagogía dentro de la escuela permite construir espacios de reflexión conjunta sobre las prácticas educativas, promoviendo intervenciones que contemplen la diversidad de ritmos y modos de aprender presentes en el aula. Dentro de los procesos de alfabetización, este acompañamiento docente resulta especialmente importante debido a que los primeros años escolares constituyen una etapa clave para la adquisición de habilidades lectoras y escritoras. Muchas veces, las dificultades no responden únicamente a problemas individuales del estudiante, sino también a metodologías poco flexibles, escasez de recursos o ausencia de propuestas significativas de lectura y escritura. Por ello, el trabajo interdisciplinario entre docentes y psicopedagogos favorece la construcción de estrategias pedagógicas más adecuadas a las necesidades reales de los alumnos.

Por otra parte, el psicopedagogo cumple un rol relevante en el trabajo con las familias. La alfabetización no se desarrolla exclusivamente dentro de la escuela, sino que también se encuentra influenciada por las experiencias culturales y lingüísticas del entorno familiar. El acompañamiento de los adultos, las oportunidades de contacto con libros, cuentos y situaciones de lectura, así como las condiciones materiales y emocionales del hogar, pueden favorecer o dificultar los aprendizajes escolares. En este marco, la intervención

psicopedagógica busca orientar a las familias respecto de cómo acompañar el proceso alfabetizador, fortaleciendo vínculos de cooperación entre hogar y escuela. Del mismo modo, el psicopedagogo puede intervenir en situaciones donde las dificultades escolares generan tensiones familiares, sentimientos de preocupación o expectativas poco ajustadas sobre el rendimiento infantil. La orientación familiar permite construir miradas más comprensivas sobre el aprendizaje y evitar etiquetas o interpretaciones negativas respecto de los niños que presentan mayores dificultades para alfabetizarse (Müller, 2008).

En los últimos años, además, la psicopedagogía ha adquirido un papel importante en el diseño de propuestas inclusivas orientadas a garantizar el derecho a la educación. Diversos autores señalan que las dificultades de aprendizaje no deben analizarse únicamente desde déficits individuales, sino también considerando las desigualdades sociales, culturales y educativas que atraviesan las trayectorias escolares. En este sentido, la intervención psicopedagógica busca generar condiciones que favorezcan la inclusión educativa y el acceso equitativo a aprendizajes significativos. Por lo tanto, el rol del psicopedagogo en los procesos de alfabetización resulta fundamental para acompañar integralmente a los estudiantes durante los primeros años de escolaridad. Su intervención preventiva, orientadora e institucional contribuye a detectar dificultades tempranas, fortalecer las prácticas docentes, acompañar a las familias y promover trayectorias educativas más inclusivas y significativas (Ferreiro, 1991).

Desde esta perspectiva, la psicopedagogía se constituye como un campo clave para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura y garantizar el derecho de todos los niños a una alfabetización de calidad. En definitiva, la articulación entre el marco legal, las estrategias pedagógicas y el acompañamiento psicopedagógico constituye la base necesaria para garantizar que la lectura y la escritura se consoliden como herramientas reales de inclusión social.

CAPÍTULO 4: DESARROLLO METODOLÓGICO

4.1 Metodología

La presente investigación se desarrolla desde un *enfoque cualitativo*, ya que busca comprender e interpretar las percepciones y experiencias que los docentes atribuyen al proceso de alfabetización en el primer ciclo de nivel primario. Según Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación cualitativa permite estudiar los fenómenos en su contexto natural, priorizando la comprensión profunda de las experiencias humanas y las realidades sociales desde la perspectiva de los propios participantes. En este caso, esta investigación se orienta a recuperar las voces de los docentes respecto de los desafíos y oportunidades presentes en las prácticas de alfabetización, considerando las estrategias pedagógicas utilizadas, las dificultades observadas en los estudiantes, los recursos disponibles y las formas de seguimiento de los aprendizajes.

El alcance de la investigación es *exploratorio-descriptivo*. Exploratorio, porque es una primera aproximación a la experiencia concreta de los docentes; y descriptivo, ya que busca caracterizar las prácticas, percepciones y condiciones vinculadas con el proceso de alfabetización en el contexto escolar seleccionado.

Asimismo, la investigación es *transversal*, debido a que la recolección de información se realizó en un único momento temporal durante el año 2026, sin seguimiento longitudinal de los participantes. El diseño es *no experimental*, puesto que no se manipularon variables ni se intervino sobre la realidad estudiada, sino que se buscó comprender el fenómeno tal como ocurre en el contexto educativo cotidiano.

4.2 Población

La población estuvo constituida por todos los docentes de la escuela primaria pública N° 221 de la provincia de La Pampa, Argentina, durante el año 2026.

4.3 Muestra

La muestra estuvo integrada por docentes de 1°, 2° y 3° grado que se desempeñen en el primer ciclo del turno tarde de la institución seleccionada.

4.3.1 Tipo de muestra

La muestra fue *no probabilística e intencional*, ya que los participantes fueron seleccionados de acuerdo con criterios previamente establecidos por la investigadora y vinculados con los objetivos del estudio.

4.3.2 Criterios de inclusión

Docentes que se desempeñan en 1°, 2° o 3° grado del nivel primario de la escuela seleccionada.

Docentes que sean titulares o interinos en escuela seleccionada.

Docentes que brindaron consentimiento informado para ser entrevistados.

4.3.3 Criterios de exclusión de la muestra

Se excluyen de la investigación aquellos docentes que no se desempeñen en el primer ciclo del nivel primario, docentes suplentes, docentes que no pertenezcan a la institución seleccionada, docentes que no acepten participar voluntariamente del estudio.

4.4 Unidades de análisis

Las unidades de análisis están conformadas por 12 docentes de 1°, 2° y 3° grado del primer ciclo del turno mañana y tarde de la escuela primaria pública seleccionada en la provincia de La Pampa.

4.5 Técnica de recolección de datos

Para la recolección de información se utiliza la entrevista semiestructurada. (Anexo 1)

Esta técnica permite indagar sobre las dimensiones de estudio mediante preguntas orientadoras previamente elaboradas, posibilitando al mismo tiempo la profundización de aspectos emergentes durante el desarrollo de cada entrevista. La entrevista semiestructurada resulta pertinente porque favorece la obtención de información amplia y detallada a través de una conversación que, en este caso, es acerca de las percepciones docentes sobre el proceso de alfabetización. Además, se contó con la autorización de la institución escolar antes mencionada para realizar dichas entrevistas en el lugar. (Anexo 2)

La adopción del método cualitativo y de la entrevista semiestructurada se fundamenta en que permite comprender en profundidad las percepciones, significados y experiencias de los docentes respecto del proceso de alfabetización en el primer ciclo. Este enfoque resulta pertinente para el presente estudio debido a su carácter exploratorio e interpretativo, ya que posibilita analizar la realidad educativa desde la perspectiva de los actores involucrados, recuperando la riqueza del discurso docente y permitiendo la construcción inductiva de categorías de análisis a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

4.6 Instrumento de recolección de datos

Como instrumento se utiliza una guía de preguntas abiertas organizada en dimensiones vinculadas con los objetivos específicos de la investigación. Las preguntas están orientadas a indagar estrategias de alfabetización, dificultades y oportunidades presentes en el aula, recursos didácticos utilizados y formas de seguimiento de los avances en lectura y escritura. El protocolo completo de la guía de entrevista semiestructurada es incorporado en el apartado de anexos de la investigación.

4.7 Proceso de análisis de los datos

Las entrevistas han sido realizadas de manera individual y registradas mediante grabación de audio, previo consentimiento de los participantes (Anexo 4). Posteriormente, las

respuestas fueron desgrabadas de manera textual (Anexo 5) para su análisis en un cuadro de doble entrada, en donde, por un lado, se transcribió la voz textual de cada entrevistado y por el otro se generaron categorías teórico analíticas emergentes de las voces. El procesamiento de la información se realiza mediante análisis cualitativo de contenido, organizando los datos en categorías teórico analíticas vinculadas con las dimensiones y categorías de estudio en una matriz de datos (Anexo 6), donde se ubicó la información de cada uno de los entrevistados de acuerdo a cada categoría teórico-analítica nombrada. Este último es un paso metodológico fundamental pues permite ordenar la información para luego presentarla en el análisis de manera ordenada. Luego se realizó un análisis inductivo en donde se emplea el método inductivo, ya que las interpretaciones surgen a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Para ello, se trabaja a partir de la identificación de temas recurrentes, similitudes, diferencias y significados presentes en los discursos docentes.

Duhalde (1999) plantea que el método inductivo es un proceso de razonamiento que se basa en la observación para llegar a una conclusión general a partir de casos específicos. Por último, la información obtenida es interpretada y articulada con los aportes teóricos desarrollados en el marco teórico de la investigación, con el propósito de comprender la problemática estudiada desde una perspectiva contextualizada y comprensiva y así se realiza el análisis y las conclusiones finales.

4.8 Consentimiento informado

El modelo de consentimiento informado (Anexo 3) utilizado para los participantes es incorporado en el apartado de anexos. Este documento garantiza la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el respeto por los principios éticos de la investigación.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

En el presente apartado se desarrollan los principales resultados de los datos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de primer ciclo de los turnos mañana y tarde de una escuela primaria pública de la provincia de La Pampa. La finalidad de este análisis es comprender las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas con el proceso de alfabetización inicial, recuperando las voces de los participantes y los significados que atribuyen al proceso de alfabetización.

La información recolectada fue organizada y sistematizada mediante un proceso de análisis cualitativo de carácter inductivo, orientado a identificar regularidades, diferencias, relaciones emergentes presentes en los relatos docentes. De este modo, el análisis no se limita a describir las respuestas obtenidas, sino que busca interpretar los sentidos construidos por los participantes en torno a las estrategias de enseñanza, las dificultades observadas en los alumnos, los recursos didácticos utilizados y las formas de seguimiento de los avances en lectura y escritura.

Los resultados se presentan a partir de categorías de análisis construidas en función de las voces de los docentes entrevistados y de las dimensiones abordadas durante el trabajo de campo. Si bien dichas categorías se exponen por separado para facilitar la organización del análisis, esto no significa que no tengan relación una con otra, por el contrario, se articulan de manera permanente en la experiencia docente y en el presente estudio.

Las expresiones textuales de los entrevistados se presentan en letra cursiva y se identifican mediante la denominación “Docente” seguida de un número, con el propósito de preservar la confidencialidad de los participantes y, al mismo tiempo, facilitar la comprensión del análisis.

Dimensión 1: Descripción de las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de alfabetización en el primer ciclo.

-Estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la lectura y la escritura

En primer lugar, un aspecto recurrente en los relatos refiere a la incorporación de rutinas diarias de lectura y escritura como eje organizador de la jornada escolar. Estas prácticas incluyen la escritura de la fecha, el nombre propio, la lectura de consignas y el trabajo cotidiano con palabras conocidas.

"Las rutinas diarias, empezamos con la escritura del día en el que estamos, día, número y mes... después con el nombre y apellido... eso está por proyecto institucional"
(Docente 2).

"Actualmente estoy trabajando con rutinas específicas de lectura y escritura diarias..."
(Docente 5).

"Trabajo con rutinas diarias que implican la escritura de la fecha, nombre completo..."
(Docente 12).

Más allá del contenido de estas actividades, las rutinas aparecen como un eje que proporciona estabilidad al aprendizaje. Su reiteración en el día a día áulico parece generar un marco de previsibilidad que permite a los niños apropiarse progresivamente del sistema de escritura, disminuyendo la incertidumbre propia de las primeras etapas de alfabetización. De esta manera entonces, los docentes no las presentan como ejercicios repetitivos, sino como oportunidades permanentes para fortalecer la autonomía y consolidar aprendizajes básicos.

Otro aspecto que adquiere gran relevancia es la utilización de textos completos y situaciones significativas como punto de partida para enseñar a leer y escribir. Los cuentos,

relatos, imágenes y otros portadores de texto constituyen el eje desde el cual se desprenden posteriormente actividades de comprensión, producción escrita y reflexión sobre el lenguaje.

"Yo intento desarrollar mis propuestas a partir del cuento o del texto que trabajé..."

(Docente 3).

"Empezar una secuencia con algún cuento, como para que de ahí salgan las actividades..." (Docente 7).

"Trato de seleccionar cuentos de su interés... hacemos juegos de roles... lectura compartida..." (Docente 11).

Los relatos revelan que los textos ocupan un lugar primordial dentro de las propuestas de enseñanza, ya que funcionan como punto de partida para muchas otras actividades relacionadas con la lectura, la escritura y la comprensión. De esta manera, el trabajo pedagógico adquiere un propósito comunicativo concreto, favoreciendo que los estudiantes interactúen con distintos textos, traten de interpretar su contenido y construyan significados a partir del intercambio con sus pares y con el docente. De manera simultánea, los relatos evidencian una fuerte preocupación por diversificar las propuestas según las necesidades de cada estudiante. La adaptación de consignas, el empleo de distintos niveles de complejidad, la utilización de imágenes, letras móviles, apoyos visuales y materiales concretos aparecen reiteradamente como decisiones pedagógicas habituales.

"La alternativa es diversificar las actividades... agregando imágenes, completando vocales..." (Docente 2).

"Al que va más avanzado le doy consignas un poquito más complejas... y al que requiere más tiempo lo apoyo" (Docente 3).

"Realizo adecuaciones en las actividades ofreciendo distintos niveles de complejidad..." (Docente 12).

Este hallazgo permite vislumbrar que la diversidad no es entendida por los docentes como una excepción vinculada únicamente a estudiantes con dificultades, sino como una característica propia del grupo escolar. En consecuencia, la planificación parece construirse mediante distintos caminos posibles, pero hacia un mismo aprendizaje, lo que refleja una concepción de la enseñanza centrada en las trayectorias reales de los alumnos.

Por otro lado, emerge con fuerza la importancia atribuida al acompañamiento individualizado. Lejos de delegar el aprendizaje exclusivamente a actividades que los alumnos puedan realizar solos, los docentes describen intervenciones permanentes mediante pequeños grupos, tutorías entre pares, trabajo uno a uno y apoyos personalizados.

"Trabajo mucho así, con uno a uno o en pequeños grupos para poder observar puntualmente dónde está su desafío..." (Docente 4).

"Yo utilizo la técnica de que un compañero lo ayude... no le digas el resultado, explícale cómo hacerlo..." (Docente 6).

"Organizar reagrupamientos en pequeños grupos que permitan acompañar a cada estudiante..." (Docente 11).

Desde una mirada interpretativa, estas intervenciones muestran que la alfabetización es concebida como un proceso profundamente interactivo. El aprendizaje aparece sostenido por distintas formas de mediación de los docentes, los compañeros e incluso la familia, configurando una red de apoyos que favorece el avance progresivo de cada niño.

Otro aspecto es el papel otorgado a la evaluación diagnóstica como organizadora de las estrategias pedagógicas. Algunos docentes manifiestan que las decisiones didácticas no se

establecen previamente de manera uniforme, sino que se redefinen a partir del conocimiento de las trayectorias individuales.

"Con las actividades de diagnóstico identificamos cuáles eran los estudiantes que iban a necesitar más apoyos..." (Docente 2).

"Vamos viendo qué es lo mejor para esa persona que nos toca..." (Docente 5).

Este elemento resulta sumamente importante porque pone de manifiesto que las estrategias no son entendidas como recetas predeterminadas. Por el contrario, aparecen como construcciones dinámicas que se pueden modificar de acuerdo a las necesidades de aprendizaje detectadas por los docentes durante el desarrollo de la enseñanza.

Otro aspecto no menos importante que se detectó como transversal a prácticamente todas las entrevistas es la presencia de una enseñanza multimodal, en la que convergen recursos escritos, visuales, auditivos, corporales y tecnológicos.

"Busco que el mismo texto esté en audio o tipo videocuento..." (Docente 3).

"Busco algún video o utilizo alguna aplicación..." (Docente 6).

"Trabajo con imágenes, pictogramas, gestos fonológicos y articulemas..." (Docente 11).

La incorporación de varias formas de representación del contenido demuestra que los docentes buscan ampliar las posibilidades de acceso al aprendizaje, reconociendo que los alumnos no aprenden de una única manera. Esta diversidad de soportes no reemplaza la enseñanza de la lectura y la escritura, sino que funciona como un puente que facilita la comprensión, favorece la participación y reduce las barreras para aprender.

-Participación de los alumnos en actividades de lectoescritura

Las voces docentes muestran que la participación adopta múltiples modalidades según las posibilidades de cada alumno. Mientras algunos intervienen de manera autónoma, otros necesitan apoyos permanentes, modelado o colaboración entre pares para involucrarse en las actividades.

"Ellos participan con la guía o modelado del docente, la autonomía es re poquita, sí o sí necesitan la ayuda constante, ya sea de nosotros o de otro compañero." (Docente 7).

"La participación es diversa. Algunos leen y escriben de manera autónoma, mientras que otros requieren mayor acompañamiento para sostener la atención y comprender las consignas. Promuevo el trabajo en parejas y los intercambios orales antes de escribir." (Docente 12).

Estas diferencias no son interpretadas como una limitación, los docentes parecen asumirlas como una característica propia del aula. Esto permite advertir que la participación deja de medirse por la cantidad de veces que el niño participa y comienza a comprenderse desde las oportunidades concretas que la enseñanza ofrece para que todos puedan involucrarse de acuerdo con su momento de aprendizaje.

Otro aspecto que emerge del discurso de los docentes es la importancia que adquiere la participación como condición para el aprendizaje y no simplemente como una forma de intervenir en clase. Las experiencias relatadas muestran que los docentes generan situaciones en las que todos los estudiantes encuentran alguna posibilidad de involucrarse en la tarea, aun cuando los niveles de alfabetización sean diferentes. Desde una perspectiva psicopedagógica, esto evidencia una concepción del aprendizaje centrada en las posibilidades de cada alumno y no únicamente en sus dificultades.

"Les encanta leer. Vamos por turnos; algunos leen palabras, otras oraciones y otros ya se animan a escribir pequeños textos." (Docente 3).

"Participan de manera colectiva; les pido que lean ellos mismos los libros y eso hace que permanezcan atentos siguiendo la lectura." (Docente 6).

Estas expresiones demuestran que la participación deja de entenderse como una respuesta esperada por el docente para convertirse en una instancia de construcción compartida del conocimiento. Cuando los alumnos leen entre pares, escuchan diferentes formas de resolver una tarea o producen de manera grupal una respuesta, no solo ejercitan habilidades de lectura y escritura, sino que también desarrollan confianza para enfrentar los desafíos que tienen por delante.

A su vez, resulta significativo que varios docentes señalen que la participación no está determinada exclusivamente por el nivel de alfabetización alcanzado. Mientras algunos estudiantes con poca experiencia previa se muestran dispuestos a leer o escribir, otros necesitan más apoyo para sostener la atención o involucrarse en la propuesta.

"Quienes se están iniciando en el proceso se muestran espontáneos, sin miedo a equivocarse; otros, que no tuvieron una exploración previa de textos, demuestran poco interés, por lo que trato de guiarlos con actividades de completamiento y letras móviles." (Docente 8).

Además de promover la participación de cada niño y niña, las prácticas relatadas por los docentes permiten reconocer las distintas formas en que entienden la enseñanza de la lectura y la escritura. En este sentido, resulta pertinente analizar los enfoques de alfabetización que orientan su trabajo cotidiano.

-Enfoques de alfabetización utilizados con mayor frecuencia para el primer ciclo

Los enfoques o métodos de alfabetización conforman un conjunto de criterios y estrategias que orientan la enseñanza de la lectura y la escritura durante los primeros años de

escolaridad. Conocerlos resulta fundamental para el psicopedagogo que se desempeña en el ámbito educativo, porque le ayuda a comprender cómo enseñan los docentes y qué estrategias utilizan para acompañar el aprendizaje de cada estudiante. En relación a esto, según los docentes se advierte que no predomina un único enfoque de alfabetización, sino que las prácticas combinan diferentes estrategias, aunque el trabajo sobre los sonidos de las letras y la conciencia fonológica aparece como uno de los recursos más utilizados en el primer ciclo.

"Yo trabajo el sonido de cada letra, alargando el sonido para construir la palabra.

Con el método global sentía que muchos chicos se perdían." (Docente 2).

"Siempre hago hincapié en el sonido de la letra; pienso que esas asociaciones facilitan la lectura y la escritura." (Docente 10).

Al mismo tiempo, otro aspecto que surge con fuerza es que los docentes no adhieren de manera rígida a un único método. La mayoría sostiene que necesita modificar las propuestas de acuerdo con las respuestas que observa en sus estudiantes.

"No hay un método único; voy tomando un poco de cada uno según lo que necesita cada chico." (Docente 4).

"Creo que no existe un único método. Utilizo una combinación de enfoques, intentando adaptarme a las distintas necesidades de aprendizaje." (Docente 9).

Dimensión 2: Identificación de dificultades y oportunidades presentes en el proceso de alfabetización.

-Dificultades durante el proceso de alfabetización y sus factores de influencia

Las voces de los docentes muestran que las dificultades durante el proceso de alfabetización no responden a una única causa, sino que se encuentran atravesadas por múltiples factores que interactúan entre sí. Una de las dificultades que aparece con mayor

frecuencia en los relatos docentes refiere a problemas de pronunciación, articulación de los fonemas y asociación entre sonidos y letras, los cuales luego se trasladan a la lectura y a la escritura.

"En este grupo es frecuente la dificultad para articular o pronunciar correctamente los fonemas." (Docente 1).

"Lo que se ve ahora en mayor cantidad es el desafío en el lenguaje... si desde la oralidad se les complica, imaginate cuando lo queremos llevar al papel escrito."
(Docente 7).

Estos relatos ponen en evidencia la estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje oral y los procesos de alfabetización.

Otro tema que se repite en casi todas las entrevistas es la preocupación por la falta de atención y escucha sostenida en los estudiantes. Varios docentes relacionan esta situación con el uso excesivo de pantallas y con la dificultad para sostener actividades que requieren concentración.

"La falta de concentración... tienen que leer la consigna y les cuesta detenerse el tiempo suficiente para comprenderla." (Docente 3).

"La primera debilidad que hoy se ve en las aulas es la escucha; hay que estar llamándoles la atención todo el tiempo." (Docente 9).

Más que pensar que esta situación es propia de la edad, los entrevistados con sus relatos permiten evidenciar que las formas en que los niños y niñas interactúan en la actualidad con la tecnología también influyen en su manera de aprender.

Un tercer aspecto que adquiere especial relevancia es el lugar que los docentes asignan al acompañamiento familiar. La mayoría considera que la continuidad de las

prácticas de lectura y escritura fuera de la escuela influye directamente en los avances de los estudiantes.

"Hay muchos chicos que quieren avanzar, pero están solitos. Se trabaja el tiempo que se trabaja en la escuela y nada más." (Docente 3).

"El único momento en el que realmente trabajan es acá; en la casa ese trabajo no se continúa." (Docente 4).

Sin embargo, estos relatos permiten abrir una reflexión que trasciende la idea de responsabilizar exclusivamente a las familias. Si bien el acompañamiento familiar constituye un factor importante, los propios relatos también muestran realidades atravesadas por condiciones sociales, laborales y económicas que limitan las posibilidades de sostener ese acompañamiento cotidiano.

Por otra parte, otro aspecto menos mencionado, pero significativo, es la influencia de situaciones emocionales en el rendimiento escolar.

"Cuando atraviesan una situación emocional difícil... baja mucho la concentración y pierden el ritmo de la tarea." (Docente 6).

Este hallazgo permite reconocer que alfabetizar implica mucho más que enseñar contenidos. El aprendizaje de la lectoescritura también se encuentra atravesado por las experiencias personales que vive cada niño.

-Recursos y oportunidades necesarias para mejorar la enseñanza de la lectoescritura

Las dificultades identificadas por los docentes ponen de manifiesto que la enseñanza de la lectoescritura no depende únicamente del trabajo que se realiza dentro del aula. Frente a los desafíos que atraviesan los estudiantes, surge la necesidad de contar con recursos, apoyos

que fortalezcan la tarea docente y propicien mejores condiciones para acompañar los procesos de alfabetización.

Uno de los aspectos que aparece con mayor frecuencia en las entrevistas es la necesidad de contar con más recursos humanos dentro de la escuela. Los docentes consideran que las características actuales de los grupos, especialmente en primer ciclo, requieren un acompañamiento más cercano y tiempos de trabajo compartidos con otros profesionales.

"Primer grado ya no es para una docente sola. Es necesario sumar un recurso humano y tener más espacios para trabajar con el equipo interdisciplinario." (Docente 1).

"Hoy solos, con primer grado para alfabetizar, no se puede. El recurso humano es una necesidad en todas las escuelas." (Docente 2).

Estas expresiones denotan que los docentes no atribuyen las dificultades únicamente a los estudiantes, sino que también reconocen los límites que existen ante la diversidad de ritmos de aprendizaje cuando trabajan solos frente al grupo.

Otro aspecto que se repite en varias entrevistas es la importancia de fortalecer el trabajo institucional. Los docentes destacan los acuerdos entre grados, la planificación compartida y los espacios de intercambio como opciones para sostener criterios comunes en la enseñanza de la lectura y la escritura.

"Hay acuerdos por grado y por área. En todas las áreas se lee y se escribe, y eso nos marca un objetivo común." (Docente 7).

"Creo que es importante fortalecer los acuerdos institucionales para unificar criterios de enseñanza y atender la diversidad de ritmos de aprendizaje." (Docente 12).

En las entrevistas los docentes también expresan una preocupación por el uso creciente de los recursos tecnológicos y de los materiales de lectura como herramientas para enriquecer las propuestas de alfabetización. Las voces manifiestan que estos recursos pueden aumentar el interés de los estudiantes y ampliar las oportunidades de contacto con la cultura escrita.

"Pienso que incluir más la tecnología podría motivarlos más, aunque todavía no contamos con esos recursos en la escuela." (Docente 4).

"Observo como oportunidades la disponibilidad de recursos digitales, materiales variados de lectura y las capacitaciones docentes en alfabetización." (Docente 8).

Estas voces reflejan que los docentes buscan incorporar recursos acordes con las formas actuales de aprender, sin dejar de reconocer las limitaciones materiales que muchas escuelas enfrentan.

Por otra parte, otro tema reiterado es la necesidad de ampliar las oportunidades de lectura dentro y fuera del aula. Los docentes mencionan la biblioteca escolar, las bibliotecas de aula, las bolsitas viajeras y los recorridos lectores como propuestas que buscan acercar los libros a los estudiantes y también a sus familias.

"La escuela es la posibilidad de acercarlos a la literatura, porque actualmente eso en las casas se está perdiendo." (Docente 9).

"Pensamos en bolsitas viajeras y una biblioteca en el aula para que los libros también lleguen a las familias." (Docente 6).

Queda claro entonces que, fortalecer la alfabetización no depende únicamente de incorporar nuevas estrategias de enseñanza. También requiere mejores condiciones

institucionales, trabajo colaborativo, disponibilidad de recursos para que el alumnado mantenga un contacto frecuente y significativo con la lectura y la escritura tanto dentro como fuera de la escuela.

Dimensión 3: Caracterización de los recursos didácticos y las condiciones de trabajo áulico vinculados a las prácticas de alfabetización.

-Textos y recursos utilizados para trabajar la alfabetización en primer ciclo.

Las entrevistas muestran que los recursos más utilizados especialmente para acompañar a los estudiantes que presentan mayores dificultades en el proceso de alfabetización son:

"Actualmente tenemos los abecedarios de fonema, las letras móviles y los libros de cuentos de la biblioteca. Algunos materiales los organizamos con las familias y otros los elaboramos nosotras." (Docente 2).

"Con los niños que requieren más apoyos preparo equipos de letras y sílabas móviles, afiches y materiales que puedan consultar cuando lo necesiten." (Docente 10).

El uso frecuente de estos recursos revela que los docentes buscan ofrecer apoyos concretos que faciliten la relación entre el lenguaje oral y el escrito.

Otro aspecto que aparece de manera reiterada es el lugar que ocupan los cuentos y otros textos literarios. Más allá de enseñar a leer, los docentes los emplean para estimular la imaginación, ampliar el vocabulario y despertar el interés por la lectura.

Así lo manifiestan:

"Cuentos, poesías, canciones y adivinanzas favorecen la imaginación, la comprensión y el enriquecimiento del vocabulario." (Docente 8).

"Yo trabajo principalmente con cuentos porque son muy ricos, favorecen la comprensión y la ampliación del vocabulario." (Docente 12).

Estos relatos conducen a reflexionar sobre el lugar importante que ocupa la literatura infantil dentro de las propuestas de alfabetización.

Otro aspecto que se repite en varias entrevistas es que gran parte de los materiales son elaborados por las propias docentes. Esta situación refleja el compromiso profesional para adaptar los recursos a las necesidades de cada grupo, pero también evidencia que muchas veces la disponibilidad institucional resulta insuficiente y obliga a los docentes a generar sus propios materiales para sostener las propuestas de enseñanza.

-Recursos tecnológicos utilizados en las actividades de alfabetización

Las voces de los docentes muestran que la incorporación de las TIC con una intencionalidad pedagógica presenta limitaciones. Aunque todos reconocen el valor de los recursos tecnológicos, la mayoría señala que el **televisor del aula** es prácticamente el único dispositivo disponible para acompañar las propuestas de alfabetización.

"Utilizo el televisor como recurso audiovisual para los audiocuentos o videos cortitos para explicar o complementar algún contenido." (Docente 2).

"Utilizo el televisor del aula con muchos videos que preparo yo. Este año vamos a tratar de usar alguna computadora para que practiquen la escritura con los teclados." (Docente 5).

A su vez, varios docentes mencionan que las computadoras disponibles se encuentran fuera de funcionamiento o desactualizadas, lo que dificulta aprovechar otras herramientas digitales.

"Contamos con un televisor por aula, pero las computadoras de Conectar Igualdad no están funcionando, por ahora no las podemos implementar." (Docente 8).

Si bien los docentes buscan incorporar recursos digitales en sus clases, las posibilidades de hacerlo dependen muchas veces del equipamiento disponible.

Dimensión 4: Reconocimiento de las formas de seguimiento empleadas por los docentes para evaluar los avances en lectura y escritura de los alumnos.

-Evaluación del proceso de alfabetización en los alumnos de primer ciclo.

Las entrevistas muestran que la evaluación del proceso de alfabetización no se limita a una actividad realizada al finalizar una secuencia didáctica. Por el contrario, los docentes mencionan que el seguimiento de los aprendizajes se desarrolla de manera permanente, a partir de las actividades de lectura, escritura, y participación que cada estudiante va construyendo progresivamente.

"Trabajamos con la grilla de evaluación y vamos analizando quién tiene más autonomía, quién necesita más acompañamiento. El trabajo evaluativo comienza en las actividades de todos los días." (Docente 2).

"Valoro la participación en las actividades y la autonomía progresiva. Pienso que no necesariamente debe hacerse una evaluación al final del proceso." (Docente 8).

Desde Psicopedagogía, esta forma de evaluar resulta significativa porque demuestra que todos los alumnos no aprenden al mismo ritmo.

Otro aspecto que aparece de manera reiterada es que la evaluación se apoya principalmente en el análisis regular de la lectura, la escritura y la oralidad en el aula. Los docentes manifiestan que escuchar leer, observar cómo escriben y dialogar con los estudiantes les permite reconocer con mayor precisión los avances y las dificultades que presenta cada uno.

"No me alcanza con darles una actividad. Yo necesito escucharlos leer, verlos escribir y preguntarles para saber si realmente aprendieron." (Docente 6).

"Tomo en cuenta la progresión en la lectura y escritura, la participación y las estrategias que desarrolla, más allá de los resultados." (Docente 12).

Estos relatos revelan que la evaluación es entendida como una herramienta para comprender el proceso de aprendizaje y no solamente para asignar una calificación.

-Actividades implementadas ante la detección de dificultades en el proceso de alfabetización.

Las entrevistas muestran que, cuando los docentes detectan dificultades en el proceso de alfabetización, la respuesta más frecuente consiste en adecuar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante. Estas adecuaciones se expresan en la modificación de consignas, la diversificación de actividades, el trabajo en pequeños grupos, el acompañamiento individual y la flexibilización de los tiempos, procurando que todos los alumnos puedan acceder a los mismos aprendizajes mediante diferentes formas de intervención.

En este sentido, una docente explica:

"Suelo optar por reagrupamientos en función de sus necesidades... lo puedo hacer con pequeños grupos. Las actividades flexibles también son una buena estrategia"
(Docente 1).

En la misma línea, otros docentes señalan:

"Implemento propuestas diferenciadas, adecuando consignas, tiempos, materiales y niveles de complejidad" (Docente 8)

"Trato de implementar mayores apoyos, como diversificar las actividades, brindar menor complejidad... practicar lectura todos los días" (Docente 10).

Estas decisiones reflejan una enseñanza que reconoce las diferencias entre los estudiantes y evita proponer un único camino para aprender.

Otro aspecto que aparece de manera reiterada es la importancia del acompañamiento cercano. Varios docentes destacan la necesidad de dedicar más tiempo a quienes presentan mayores dificultades.

"En la medida de lo posible, trabajo con algunos niños individualmente" (Docente 2).

"Intento un acompañamiento más cercano, con actividades diferenciadas que vayan en función de potenciar lo logrado" (Docente 12), mientras que otra señala: *"Brindarle mayor guía y cercanía en el proceso de sus resoluciones"* (Docente 5).

Estas expresiones dan a conocer que el acompañamiento personalizado es una estrategia central dentro del proceso alfabetizador.

Otras voces también ponen de manifiesto que, cuando las dificultades persisten, los docentes buscan construir respuestas junto con otros actores.

"Me comunico con las familias... consultamos con la psicopedagoga o fonoaudióloga para ir probando distintas estrategias" (Docente 7).

"Empezamos a trabajar en equipo con las familias" (Docente 9), mientras que otra sostiene: "La comunicación con la familia, para que puedan acompañar y dar continuidad practicando la lectura y la escritura en casa" (Docente 12).

Este hallazgo evidencia que las intervenciones psicopedagógicas frente a las dificultades de alfabetización no recaen únicamente sobre el docente.

-Participación de la familia en el acompañamiento de los alumnos en el proceso de alfabetización.

Las entrevistas permiten reconocer que la participación de los progenitores y/o responsables de los alumnos durante el proceso de alfabetización es diversa, aunque la mayoría de los docentes coincide en señalar que el acompañamiento familiar resulta insuficiente.

Una docente expresa:

"Hay familias que están presentes y eso se nota en las tareas, en la práctica que tienen los niños, y bueno, hay un grupo mayoritario de otras familias que no, hay que estar como atrás recordando la importancia de su acompañamiento" (Docente 1).

En la misma línea, otros docentes afirman:

"La participación de la familia es variada... cuando es tema de hacer la tarea, son poquitos los que la hacen" (Docente 2).

"En la mayoría de los casos las familias están totalmente ausentes... el nene solito puede lo que podemos avanzar en la escuela" (Docente 3).

Estas voces muestran que los docentes reconocen a la familia como un actor fundamental para sostener lo aprendido en la escuela.

Por otro lado, otra cuestión que aparece de manera reiterada es que la escasa participación familiar no solo se refleja en las tareas escolares, sino también en la comunicación con la institución.

Los docentes manifiestan:

"Se nota en muchos aspectos... tareas sin realizar, notas que vuelven sin firmar, reuniones con las familias a las que muchos no asisten" (Docente 4).

"Los citamos y no vienen a las reuniones... esto genera que tengamos que articular con el equipo de apoyo con el propósito de que no se lleguen a vulnerar derechos de los niños" (Docente 6).

Estos relatos permiten comprender que la participación familiar trasciende el cumplimiento de las tareas escolares. Para los docentes, acompañar también implica sostener el vínculo con la escuela, asistir a las reuniones, responder a las convocatorias y construir acuerdos que favorezcan el proceso educativo.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

El presente apartado busca ofrecer una lectura comprensiva de las experiencias docentes en relación con los desafíos y oportunidades en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de la escuela primaria.

Desde la perspectiva cualitativa adoptada en esta investigación, el conocimiento se construye a partir de la interpretación de los datos empíricos y de los significados que emergen del contexto estudiado. Tal como plantea Vasilachis (2006), el análisis cualitativo privilegia un proceso inductivo mediante el cual el investigador identifica temas comunes o recurrencias y diferencias entre las respuestas obtenidas. En este sentido, el análisis desarrollado no se limita a la descripción de los testimonios de los participantes, sino que incorpora un proceso de interpretación y contrastación con el marco teórico construido para la investigación, permitiendo cotejar los hallazgos empíricos con los aportes de los autores y antecedentes abordados, a fin de otorgar mayor profundidad y sustento a los resultados obtenidos.

Dimensión 1: Descripción de las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de alfabetización en el primer ciclo.

-Estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la lectura y la escritura

Las voces de los docentes permiten reconocer que las estrategias pedagógicas implementadas para la enseñanza de la lectura y la escritura van más allá que la mera aplicación de actividades aisladas, es decir, se configuran como una práctica de mediación, adaptación y acompañamiento continuo. Más que describir un método único de alfabetización, los entrevistados evidencian una enseñanza flexible, organizada a partir de

rutinas, propuestas contextualizadas y apoyos diversificados que buscan responder a la diversidad presente en las aulas.

La enseñanza de la alfabetización inicial implica elegir estrategias pedagógicas que propicien en los niños la apropiación progresiva del sistema de escritura mediante experiencias significativas de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, las intervenciones docentes adquieren un papel central, ya que deben organizar propuestas diversificadas y ajustadas a los distintos ritmos de aprendizaje, favoreciendo la construcción activa del conocimiento (Borzone, 2011; Kaufman, 2007; Castedo, 2015).

A partir de lo anterior, el análisis permite interpretar que las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes trascienden la simple aplicación de métodos de alfabetización. Lo que emerge es una práctica docente caracterizada por la flexibilidad, la toma constante de decisiones y la búsqueda permanente de garantizar que todos los estudiantes puedan avanzar desde sus saberes previos o desde su punto de partida. La enseñanza de la lectura y la escritura se revela como un proceso dinámico, situado y profundamente mediado por la intervención profesional del docente, quien adapta, reorganiza y resignifica sus estrategias en función de las necesidades concretas de cada grupo y de cada trayectoria escolar.

-Participación de los alumnos en actividades de lectoescritura

Las estrategias implementadas por los docentes no solo buscan enseñar a leer y escribir, sino también generar condiciones para que todos los estudiantes encuentren un lugar desde el cual participar del proceso de aprendizaje. En los relatos aparece que la participación no constituye un aspecto espontáneo o uniforme, sino una construcción cotidiana en el aula que se desarrolla a través de propuestas flexibles.

Tal como plantea Müller (1993), el aprendizaje se favorece cuando el niño encuentra un contexto que sostiene sus posibilidades de producción, respetando sus tiempos y ofreciendo acompañamiento acorde a sus necesidades. En este sentido, Baeza (2012) sostiene al respecto que, las intervenciones pedagógicas adquieren mayor potencia cuando promueven vínculos de colaboración y acompañamiento, favoreciendo procesos de aprendizaje más inclusivos.

Desde el punto de vista psicopedagógico, el interés por aprender no depende únicamente de las capacidades cognitivas, sino también de las experiencias previas de contacto con la cultura escrita, de la seguridad que el niño percibe dentro del aula y del tipo de acompañamiento que recibe. Como sostiene Fernández (2000), el deseo de aprender se construye en la interacción con otros y puede fortalecerse cuando el error deja de ser vivido como fracaso para transformarse en una oportunidad de aprendizaje.

-Enfoques de alfabetización utilizados con mayor frecuencia para el primer ciclo

Conocer los enfoques o métodos de alfabetización empleados en la institución resulta fundamental para el psicopedagogo que se desempeña en el ámbito educativo, porque le ayuda a comprender cómo enseñan los docentes y qué estrategias utilizan para acompañar el aprendizaje de cada estudiante. Las voces denotan que los docentes encuentran en el trabajo fonológico una herramienta que brinda mayor seguridad a los estudiantes cuando comienzan a leer y escribir. Desde esta perspectiva, el reconocer los sonidos se torna un factor de apoyo que facilita la relación entre el lenguaje oral y el escrito, propiciando la construcción progresiva de la lectura. Este planteo coincide con los aportes de Diuk (2023) y Fonseca (2022), quienes destacan que el desarrollo de la conciencia fonológica constituye un componente importante dentro de un proceso de alfabetización equilibrado, especialmente en las primeras etapas.

La flexibilidad en el desarrollo de sus propuestas revela que las decisiones pedagógicas se construyen la mayoría de las veces a partir de la experiencia cotidiana del aula. Más que seguir un método de manera estricta, los docentes priorizan aquel que consideran más efectivo sumado a algunas estrategias espontáneas para que cada estudiante avance en su proceso de alfabetización. Desde una mirada psicopedagógica, esta forma de intervención resulta significativa porque reconoce que los tiempos, los modos de aprender y las necesidades no son iguales para todos los niños. Como plantea Müller (1993), la enseñanza adquiere mayor sentido cuando el docente ajusta sus intervenciones a las características de cada trayectoria escolar, favoreciendo oportunidades reales de aprendizaje.

Dimensión 2: Identificación de dificultades y oportunidades presentes en el proceso de alfabetización.

-Dificultades durante el proceso de alfabetización y sus factores de influencia

El proceso de alfabetización supone un recorrido progresivo en el que es esperable que surjan distintos desafíos y dificultades mientras avanzan en el aprendizaje vinculado con la lectura y la escritura. Si bien los docentes desarrollan diversas estrategias para generar oportunidades de aprendizaje significativo desde la Psicopedagogía resulta fundamental reconocer cuáles son las dificultades que se presentan con mayor frecuencia y los factores que pueden influir en ellas. Esta comprensión permite pensar intervenciones oportunas y diseñar líneas de acción que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y de las instituciones educativas.

Uno de los aspectos que aparece con mayor frecuencia en los relatos se relaciona con las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia fonológica. Desde la Psicopedagogía, este aspecto resulta relevante porque permite reflexionar acerca de que muchas dificultades durante la lectura o la escritura tienen un origen previo y requieren

intervenciones tempranas e interdisciplinarias. Tal como plantea Borzone (2011), el lenguaje oral constituye la base sobre la cual se desarrollan progresivamente las habilidades de lectura y escritura, por lo que fortalecer estas competencias desde los primeros años favorece mejores oportunidades de aprendizaje.

En relación con los desafíos en la atención sostenida, los tiempos de escucha, el valor que otorgan los docentes al acompañamiento familiar y a la influencia emocional en el rendimiento escolar, desde una mirada psicopedagógica estas dificultades aparecen como el resultado de múltiples condiciones que exceden al estudiante y requieren respuestas compartidas entre la escuela, la familia y otros actores del sistema educativo. Esta mirada coincide con Baeza (2012), quien sostiene que las dificultades en el aprendizaje escolar deben entenderse desde una perspectiva institucional y contextual, evitando interpretaciones centradas únicamente en el niño o en su familia. En esta misma línea, como señala Fernández (2000), aprender supone una construcción en la que intervienen tanto los procesos cognitivos como los aspectos afectivos, por lo que comprender las dificultades exige considerar al estudiante en toda su complejidad y no únicamente desde su desempeño escolar.

-Recursos y oportunidades necesarias para mejorar la enseñanza de la lectoescritura

El análisis de esta categoría permite reconocer que, además de las estrategias que los docentes implementan dentro del aula, existen condiciones institucionales que pueden fortalecer o limitar los procesos de alfabetización. Desde la perspectiva psicopedagógica, identificar estos recursos y oportunidades es importante porque permite pensar acciones que acompañen mejor las necesidades de los estudiantes y se logre una enseñanza más ajustada a la realidad de cada grupo. Esta mirada resulta coherente con lo planteado por Baeza (2012), quien sostiene que el acompañamiento educativo requiere del trabajo conjunto entre distintos profesionales para construir respuestas integrales frente a las necesidades que aparecen en la

escuela. La intervención compartida produce un seguimiento más cercano y permite diseñar estrategias acordes a las características de cada alumno. Esto se refleja en los acuerdos institucionales y su real implementación, lo que da lugar a favorecer la continuidad de las trayectorias escolares, ya que permite que los alumnos encuentren propuestas coherentes a lo largo de su recorrido. Asimismo, Baeza (2012) plantea que la institución educativa constituye un espacio donde las intervenciones cobran mayor sentido cuando son construidas colectivamente y responden a objetivos compartidos.

En relación con la búsqueda docente de incorporar recursos y ampliar las oportunidades de lectura dentro y fuera del aula, al respecto Cassany (2019) señala que enseñar lengua en la actualidad implica integrar diversos soportes y recursos de lectura y escritura, favoreciendo experiencias más cercanas a los contextos donde los estudiantes interactúan cotidianamente con el lenguaje.

Desde la psicopedagogía, estas iniciativas adquieren especial importancia porque amplían las oportunidades de interacción que los niños pueden tener con los textos. En concordancia con Kaufman (2010), el contacto frecuente con distintos materiales de lectura colabora en la construcción paulatina de prácticas lectoras y permite que los niños otorguen sentido al acto de leer y escribir en diferentes contextos.

Dimensión 3: Caracterización de los recursos didácticos y las condiciones de trabajo áulico vinculados a las prácticas de alfabetización.

-Textos y recursos utilizados para trabajar la alfabetización en primer ciclo.

Esta categoría permite reconocer que los recursos utilizados para alfabetizar no son simples materiales de apoyo, sino herramientas que median el aprendizaje y facilitan el acercamiento de los niños a la lectura y la escritura. En este análisis reflexionar sobre qué

recursos se emplean resulta importante porque permite comprender cómo los docentes intentan responder a las diferentes formas de aprender presentes en el aula. Borzone (2011) sostiene al respecto que durante la alfabetización inicial los materiales visuales y manipulables favorecen la comprensión del sistema de escritura, ya que permiten comparar, experimentar y construir progresivamente las relaciones entre sonidos, letras y palabras.

En relación al lugar preponderante que ocupan los cuentos dentro las propuestas de alfabetización de estos docentes, Kaufman (2010) señala que el contacto frecuente con diversos tipos de textos permite que los niños comprendan que leer y escribir tiene sentido en situaciones reales de comunicación, al mismo tiempo que amplían sus conocimientos sobre el lenguaje escrito.

-Recursos tecnológicos utilizados en las actividades de alfabetización

La disponibilidad de materiales impresos constituye un apoyo importante para la alfabetización. Sin embargo, en la actualidad también resulta necesario considerar el lugar que ocupan los recursos tecnológicos dentro de las prácticas de enseñanza, ya que forman parte del contexto en el que crecen y aprenden los niños.

La **Ley de Educación Nacional N.º 26.206** reconoce la importancia de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo. En su **artículo 11, inciso m**, establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional el desarrollo de competencias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (Ley 26.206, 2006). Desde una perspectiva psicopedagógica, este aspecto es de gran importancia puesto que los alumnos que cursan el primer ciclo pertenecen a generaciones que nacieron y se desarrollan en una cultura digital, donde las pantallas, las imágenes y los recursos audiovisuales forman parte de su vida

cotidiana. Frente a este escenario, integrar las TIC con una intencionalidad pedagógica puede favorecer el interés por la lectura y la escritura y ampliar las posibilidades de aprendizaje.

Sin embargo, los relatos docentes permiten advertir una diferencia entre lo que promueve la normativa educativa y las condiciones concretas de las escuelas. En consecuencia, fortalecer la infraestructura tecnológica y garantizar el acceso a dispositivos adecuados aparece como una oportunidad para enriquecer las propuestas de alfabetización y responder a las formas de aprender de las infancias actuales, sin dejar de reconocer que el vínculo docente- alumnos continúa siendo el elemento central del proceso de enseñanza.

Dimensión 4: Reconocimiento de las formas de seguimiento empleadas por los docentes para evaluar los avances en lectura y escritura de los alumnos.

-Evaluación del proceso de alfabetización en los alumnos de primer ciclo.

Las propuestas de enseñanza adquieren sentido cuando permiten conocer los avances que cada estudiante va logrando durante su proceso de alfabetización. En este marco, resulta interesante analizar cómo los docentes realizan el seguimiento de esos aprendizajes, ya que la evaluación no solo permite valorar los logros alcanzados, sino también identificar las dificultades para adecuar las intervenciones pedagógicas. En esta línea, el Plan Nacional de Alfabetización destaca la importancia de realizar un seguimiento sistemático de los aprendizajes desde los primeros años de escolaridad, con el propósito de acompañar las trayectorias educativas y garantizar que todos los alumnos desarrollen las competencias básicas de lectura y escritura (Ministerio de Capital Humano. Secretaría de Educación, 2024).

Por otra parte, el Consejo Federal de Educación, retomando la Resolución CFE N.º 93/09 (citada posteriormente en la Resolución CFE N.º 268/15), define la evaluación de esta manera:

La evaluación educativa es un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluyen al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. Tiene por finalidad una comprensión crítica de dichos procesos para orientarlos hacia su mejora.

Las entrevistas muestran que en lugar de centrar la atención únicamente en el resultado final, los docentes buscan identificar los pequeños avances que cada niño logra durante su recorrido. En relación a lo planteado en el marco teórico de esta investigación, Perrenoud (2008) sostiene que la evaluación debe cumplir una función reguladora, aportando información que permita ajustar las estrategias de enseñanza y acompañar el aprendizaje mientras este se está construyendo. Desde la psicopedagogía, este seguimiento continuo favorece la detección temprana de dificultades y permite reorganizar las intervenciones antes de que los obstáculos se consoliden, respetando los tiempos y las posibilidades de cada estudiante.

La mirada de los docentes coincide plenamente con los criterios de la Resolución CFE N.º 174/12. Esta normativa nacional propone pensar la evaluación en el nivel primario como un proceso de acompañamiento continuo. Al establecer la Unidad Pedagógica para primer y segundo grado, la ley reconoce que aprender a leer y escribir lleva tiempo y no sigue un ritmo único. De esta manera, evaluar deja de ser una herramienta de castigo o repitencia para convertirse en una hoja de ruta que garantiza el derecho a aprender.

-Actividades implementadas ante la detección de dificultades en el proceso de alfabetización.

Lejos de considerar las dificultades en el proceso de alfabetización como un obstáculo definitivo, los docentes buscan ajustar las propuestas para que cada niño pueda avanzar desde el nivel en el que se encuentra. Como sostiene Fernández (2000), enseñar implica acompañar los procesos de aprendizaje de cada alumno, fortaleciendo las posibilidades de cada estudiante.

Desde la psicopedagogía, se aprecian las estrategias mencionadas por los docentes, en relación a brindar tiempos de apoyo, orientar las resoluciones y ofrecer ayudas ajustadas favorece en gran medida a que el estudiante avance con mayor seguridad, evitando experiencias reiteradas de frustración y fortaleciendo su confianza para aprender. En este sentido, el trabajo articulado entre escuela, familia y equipos de apoyo amplía las posibilidades de comprender las necesidades de cada niño y favorece la construcción de estrategias compartidas que acompañen de manera más integral su trayectoria de aprendizaje.

-Participación de la familia en el acompañamiento de los alumnos en el proceso de alfabetización.

Desde la perspectiva psicopedagógica, la alfabetización en nivel primario es un proceso que se fortalece cuando existe continuidad entre los distintos espacios donde transcurre la vida del niño. Las oportunidades para conversar, leer, escribir, y acompañar las tareas en el hogar ayudan a consolidar los aprendizajes y amplían las experiencias de contacto con la lengua escrita. Como plantea Bronfenbrenner (1987), el desarrollo infantil se forma a partir de la interacción entre los diferentes contextos en los que participa el niño, siendo la articulación entre familia y escuela uno de los factores que más favorece su desarrollo.

En este sentido, el desafío para la escuela y para la psicopedagogía consiste en fortalecer espacios de diálogo y corresponsabilidad que permitan construir estrategias viables

de acompañamiento, reconociendo las realidades particulares de cada hogar sin perder de vista el derecho de todos los niños a acceder a una alfabetización de calidad.

Después de todo este recorrido de interpretación y comprensión de las voces, queda claro que la participación familiar constituye una dimensión que influye en el proceso alfabetizador, ya que puede favorecer la continuidad de los aprendizajes iniciados en la escuela y sostener las oportunidades de práctica que requieren los estudiantes durante los primeros años de escolaridad. De este modo, la alfabetización se configura como un proceso compartido, en el que las experiencias que el niño transita tanto en el ámbito escolar como en el familiar forman parte de una misma trayectoria de aprendizaje.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIÓN

La alfabetización constituye uno de los procesos más significativos de la escolaridad primaria, ya que representa la puerta de acceso a nuevos aprendizajes y posibilita la participación activa de los estudiantes en la vida escolar y social. Desde esta perspectiva, la Psicopedagogía aporta una mirada integral que permite comprender que aprender a leer y escribir supone la interacción de múltiples dimensiones cognitivas, emocionales, familiares, escolares y sociales, las cuales inciden de manera permanente en las trayectorias de aprendizaje de los niños.

En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo analizar los desafíos y oportunidades percibidos por los docentes en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de la provincia de La Pampa durante el año 2026. El recorrido realizado, que integró el análisis del marco teórico y el trabajo de campo desarrollado mediante entrevistas semiestructuradas a docentes, permitió alcanzar los objetivos propuestos y comprender la complejidad que caracteriza actualmente a los procesos de alfabetización en los primeros años de la escolaridad.

Asimismo, resulta importante destacar que el desarrollo de esta investigación constituyó una experiencia sumamente enriquecedora desde el punto de vista profesional y académico. La predisposición, el compromiso y la apertura demostrados por los docentes para participar de las entrevistas permitieron recuperar valiosas experiencias construidas desde el trabajo áulico, aportando información significativa para comprender la complejidad del proceso de alfabetización. Su disposición para compartir reflexiones, desafíos, estrategias y vivencias no solo favoreció el desarrollo del trabajo de campo, sino que también enriqueció el análisis de la realidad estudiada y fortaleció el alcance de los resultados obtenidos.

Las voces de los docentes permitieron reconocer que enseñar a leer y escribir constituye una práctica profundamente dinámica, que exige revisar permanentemente las formas de enseñar para responder a la diversidad de trayectorias presentes en el aula. En relación con el objetivo orientado a “*describir las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de alfabetización*”, uno de los principales hallazgos de esta investigación radica en que los docentes no adhieren de manera rígida a un único método de alfabetización. Por el contrario, recuperan distintas estrategias según las necesidades de cada estudiante, combinando propuestas vinculadas con la conciencia fonológica, la oralidad, la lectura compartida, la escritura guiada, el trabajo con imágenes, juegos lingüísticos, literatura infantil y actividades de producción escrita. Esta flexibilidad pedagógica aparece como una condición indispensable para favorecer aprendizajes significativos en grupos cada vez más diversos.

Respecto al objetivo que buscó “*identificar las dificultades y oportunidades presentes en el proceso de alfabetización*”, la investigación permitió comprender que los docentes interpretan las dificultades desde una perspectiva integral, reconociendo que no responden únicamente a las características individuales de los estudiantes, sino también a factores vinculados con los ritmos de aprendizaje, el acompañamiento familiar y las condiciones institucionales. Frente a estos desafíos, las entrevistas evidencian un fuerte compromiso profesional, reflejado en la adaptación permanente de las estrategias de enseñanza, la elaboración de materiales propios y la implementación de propuestas diversificadas, convirtiendo estas prácticas en una de las principales oportunidades para favorecer la continuidad de los procesos de alfabetización.

Por otra parte, en relación con el objetivo orientado a: “caracterizar los recursos didácticos y las condiciones de trabajo áulico”, se identificó que los docentes continúan

priorizando recursos como cuentos, canciones, juegos lingüísticos, imágenes y materiales manipulativos, complementándolos progresivamente con recursos tecnológicos, como el televisor del aula y algunas aplicaciones de inteligencia artificial para elaborar materiales y enriquecer sus propuestas. Sin embargo, las posibilidades de integración de las TIC se encuentran limitadas por el escaso funcionamiento de los equipamientos disponibles y por condiciones institucionales que dificultan el desarrollo pleno de estas prácticas, poniendo en evidencia que la calidad de la alfabetización depende también de los recursos y del contexto en que se desarrolla la enseñanza.

En cuanto al último objetivo específico, orientado a: “reconocer las formas de seguimiento empleadas por los docentes para evaluar los avances en lectura y escritura”, los resultados permitieron constatar que la evaluación es concebida como un proceso continuo, formativo e integrado a la enseñanza. Los docentes priorizan el seguimiento cotidiano de las trayectorias individuales, observando la participación, la autonomía, la comprensión y las producciones de los estudiantes para identificar tempranamente las dificultades y reajustar las intervenciones pedagógicas, consolidando una evaluación orientada al aprendizaje y al acompañamiento de cada niño.

CAPÍTULO 7. APORTES, LIMITACIONES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Desde la Psicopedagogía, esta investigación aporta una comprensión integral de la alfabetización inicial. Los hallazgos permiten comprender que las prácticas alfabetizadoras no dependen exclusivamente de las decisiones didácticas del docente, sino también de las condiciones institucionales, los recursos disponibles, el acompañamiento familiar y las posibilidades de articulación con otros actores educativos. De este modo este trabajo de investigación amplía la comprensión del fenómeno alfabetizador al integrar dimensiones pedagógicas, institucionales y sociales que frecuentemente son analizadas de manera aislada.

Asimismo, esta investigación aporta evidencia empírica sobre los desafíos que enfrentan actualmente los docentes del primer ciclo en el contexto de la escuela pública, permitiendo reconocer tanto las dificultades como las oportunidades que atraviesan los procesos de alfabetización. La recuperación de las voces docentes constituye un aporte relevante para la Psicopedagogía, ya que favorece una comprensión situada de las prácticas educativas y ofrece elementos que pueden orientar futuras intervenciones, investigaciones y procesos de acompañamiento institucional.

7.2 LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Como toda investigación cualitativa, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar sus resultados. En primer lugar, el trabajo se desarrolló en una única institución educativa de gestión pública de la provincia de La Pampa, por lo que los hallazgos responden a un contexto específico y no pretenden ser generalizables a la totalidad de las escuelas primarias. Asimismo, la información fue producida a partir de entrevistas realizadas a docentes del primer ciclo. En consecuencia, la

investigación no incorporó las voces de otros actores involucrados en el proceso de alfabetización, como estudiantes, familias, equipos directivos o profesionales de apoyo, cuyas perspectivas podrían enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

A partir de los resultados obtenidos, se considera pertinente continuar profundizando el estudio de los procesos de alfabetización desde nuevas perspectivas. Futuras investigaciones podrían incorporar la mirada de las familias, de los estudiantes y de los equipos interdisciplinarios para ampliar la comprensión de las trayectorias en proceso de alfabetización. Asimismo, resultaría de interés analizar el impacto que tienen las tecnologías digitales y las herramientas de inteligencia artificial en las prácticas de alfabetización inicial, considerando los cambios que atraviesa actualmente la cultura escrita. Del mismo modo, sería relevante desarrollar estudios comparativos entre instituciones educativas de diferentes contextos sociales y geográficos, así como investigaciones que analicen la incidencia de las condiciones institucionales y las modalidades de acompañamiento psicopedagógico en los procesos de alfabetización.

Esta investigación permitió comprender que alfabetizar en la actualidad constituye una tarea compleja que trasciende la enseñanza del código escrito. Las voces de los docentes evidencian que, aun frente a las múltiples demandas que atraviesan la escuela contemporánea, el compromiso profesional, la creatividad pedagógica y la convicción de que todos los niños pueden aprender continúan siendo pilares fundamentales para garantizar el derecho a una alfabetización de calidad.

REFERENCIAS

- Argentina. Congreso de la Nación. (1994). *Constitución de la Nación Argentina*.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- Argentina. Congreso de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Baeza, S. (2012). *Psicopedagogía institucional: Hacia una práctica de acompañamiento educativo*. Noveduc.
- Banco Mundial. (2022, abril). *La crisis de aprendizaje en América Latina y el Caribe y la pandemia del COVID-19: Resultados para reflexionar sobre una tendencia que se profundiza*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099443504042242867/pdf/IDU0e7871c270811504df009e620db34dfd8158b.pdf>
- Borzone, A. M., Diuk, B., Rosemberg, C. R., y Silvestri, A. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar.
- Borzone, A. M. (2011). *Leer y escribir a los 5*. Aique Grupo Editor.
- Borzone, A. M. (2011). *Alfabetización inicial: Alternativas para construir un espacio de aprendizaje*. Novedades Educativas.
- Braslavsky, B. (1994). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Kapelusz.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica.

- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Enseñar Lengua*. España: Graó.
- Castedo, M. (2015). *Alfabetización inicial: Teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/90251>
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Resolución CFE N.º 93/09. Anexo I: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución CFE N.º 174/12: Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación*. Ministerio de Educación. https://enssarmiento-sjn.infed.edu.ar/sitio/upload/Res-CFE-174_12.pdf
- Diario Textual. (2025, mayo 6). *Prueba Aprender: en La Pampa el 49,6% de los alumnos alcanza el nivel esperado en lectura*.

<https://diariotextual.com/inicio/index.php/2025/05/06/prueba-aprender-en-la-pampa-el-496-de-los-alumnos-alcanza-el-nivel-esperado-en-lectura/>

- Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir: Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diuk, B., Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., y Silvestri, A. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar y Aique.
- Duhalde, M.A. (1999). *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Novedades Educativas.
- Ermili, S. E. (2026). *Alfabetizar en la escuela primaria. Del mandato al desafío. Estado de situación en la Provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/192385>
- Fernández, A. (2000). *La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Flower L. y Hayes J. (2011). *Textos en Contextos. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Ferreiro, E. (1991). *Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (12.a ed.). Siglo XXI Editores.

- Fonseca, L. E. (2022). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: Reflexiones y aportes desde las neurociencias y la neuroeducación*. Journal of Neuroeducation, 2(2).
<https://doi.org/10.1344/joned.v2i2>
- Gobierno de La Pampa. (2009). *Ley Provincial de Educación N.º 2511*.
<https://asesorialetradadegobierno.lapampa.gob.ar/images/stories/Archivos/AsesoriaLetrada/2511.pdf>
- Grupo D.I.L.E. (2021). *Los desafíos de la alfabetización en el contexto argentino actual*.
<https://mardelplata-conicet.gob.ar/wp-content/uploads/2021/02/INFORME-Los-desafios-de-la-alfabetizacion-en-el-contexto-argentino-actual-1.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Ibarra, N. C. (2025). *Alfabetización en estudiantes de una escuela primaria de Zárate, Buenos Aires* [Trabajo final integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional RIUFLO. <https://repositorio.uflo.edu.ar/bitstreams/8cce368c-6315-4a26-8ac9-4c78958c5eea/download>
- Kaufman, A. M. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor.
- Lebrero, M. P. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Síntesis.
- Ministerio de Capital Humano. Secretaría de Educación. (2024). *Plan Nacional de Alfabetización*. Gobierno de la República Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/plan-nacional-de-alfabetizacion>

- Ministerio de Capital Humano. (2025). *Aprender Alfabetización 2024: Resultados nacionales de tercer grado de primaria*. Secretaría de Educación de la Nación. <https://argentinosporlaeducacion.org/informe/aprender-alfabetizacion-2024-resultados-de-3-grado-de-la-primaria/>
- Ministerio de Educación de La Pampa. (2024). *Plan jurisdiccional de alfabetización*. Gobierno de La Pampa. <https://recursos.lapampa.edu.ar/plan-jurisdiccional-de-alfabetizacion>
- Ministerio de Educación de La Pampa. (2025, abril 4). *Provincia sigue invirtiendo en materiales que potencian la alfabetización en escuelas primarias*. Gobierno de La Pampa. <https://sitio.lapampa.edu.ar/>
- Müller, M. (1993). *Aprender para ser: Principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.
- Müller, M. (2008). *Docentes tutores: Orientación educativa y tutoría*. Bonum
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *Resultados de PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.

Pujato, B. (2013). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* - la cd. - 4a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Rodríguez Franca, B. (2023). *La alfabetización inicial en diferentes contextos educativos: Una cuestión de estrategias* [Tesis de grado, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional UFLO. <https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/2ee0c253-8308-44c5-9d2d-672193f59df3/content>

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395%20(1).pdf)

Secretaría de Educación de la Nación Argentina. (2025). *Aprender Alfabetización: Informe nacional de resultados*. Ministerio de Capital Humano.

Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2023). *Aprender Primaria 2023: Informe nacional de resultados*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2023_final.pdf

Szymczak, N. (2024). *Exploración de métodos de la enseñanza de la lectoescritura* [Tesis de grado, Universidad de Flores].

Teberosky, A. (1995). *El aprendizaje del lenguaje escrito*. Horsori.

UNESCO y UNICEF. (2024). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-simple>

[ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple](#)

Anexos

ANEXO 1.

Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes de primer ciclo de nivel primario

Tema de investigación: Desafíos y oportunidades percibidos por los docentes en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina, durante el año 2026.

Introducción

La presente guía de entrevista semiestructurada está dirigida a docentes del primer ciclo del nivel primario que se desempeñan en una escuela primaria pública de la provincia de La Pampa, Argentina. La entrevista será aplicada de manera individual a cada docente participante, en un espacio de carácter privado y acordado previamente, con el fin de garantizar la comodidad del entrevistado y la calidad de la información obtenida. Cada encuentro tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos y será registrado mediante grabación de audio, previa autorización y firma del consentimiento informado. Se garantizará la confidencialidad y el anonimato de los datos brindados, los cuales serán utilizados exclusivamente con fines académicos.

La entrevista se estructura en cuatro dimensiones principales, las cuales orientan la recolección de información en función de los objetivos específicos de la investigación:

Dimensión 1: Estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de alfabetización, la cual indaga las prácticas pedagógicas, enfoques y decisiones didácticas que implementan los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo.

Dimensión 2: Dificultades y oportunidades en el proceso de alfabetización, orientada a identificar las principales problemáticas que se presentan en el aprendizaje de los estudiantes, así como las posibilidades de mejora percibidas por los docentes en el contexto escolar.

Dimensión 3: Recursos didácticos y condiciones de trabajo áulico, que busca caracterizar los materiales, recursos tecnológicos y condiciones institucionales y del aula que inciden en las prácticas de alfabetización.

Dimensión 4: Seguimiento y evaluación del proceso de alfabetización, enfocada en las estrategias de evaluación docente, la detección de dificultades en los estudiantes y las formas de acompañamiento tanto institucional como familiar.

A partir de estas dimensiones se desarrollan las preguntas abiertas que integran la guía de entrevista, las cuales permiten profundizar en las experiencias, percepciones y prácticas docentes vinculadas al proceso de alfabetización inicial.

Dimensión 1: Descripción de las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de alfabetización en el primer ciclo.

¿Qué estrategias utiliza habitualmente para enseñar lectura y escritura en el aula?

¿De qué manera participan los alumnos durante las actividades de lectura y escritura?

1.3 ¿Qué decisión toma cuando observa distintos ritmos o niveles de aprendizaje entre los alumnos?

1.4 ¿Qué métodos o enfoques de alfabetización utiliza con mayor frecuencia para trabajar en el primer ciclo? ¿Por qué?

Dimensión 2: Identificación de dificultades y oportunidades presentes en el proceso de alfabetización.

2.1 ¿Cuáles considera que son las principales dificultades que presentan los alumnos durante el proceso de alfabetización?

2.2 Desde su experiencia, ¿Qué factores influyen en esas dificultades?

2.3 ¿Qué oportunidades observa actualmente para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela?

Dimensión 3: Caracterización de los recursos didácticos y las condiciones de trabajo áulico vinculados a las prácticas de alfabetización.

3.1 ¿Qué recursos didácticos utiliza habitualmente para trabajar la alfabetización? ¿La institución cuenta con ellos?

3.2 ¿Qué tipo de texto utiliza con mayor frecuencia para el trabajo de la lectoescritura?

3.3 ¿De qué manera incorpora recursos tecnológicos o digitales en las actividades de lectura y escritura?

3.4 ¿Cómo describiría las condiciones de trabajo áulico para enseñar alfabetización en el primer ciclo?

Dimensión 4: Reconocimiento de las formas de seguimiento empleadas por los docentes para evaluar los avances en lectura y escritura de los alumnos.

- 4.1 ¿Qué aspectos tiene en cuenta al momento de evaluar el proceso de alfabetización?
- 4.2 ¿Cómo identifica cuando un estudiante presenta dificultades en lectura o escritura?
- 4.3 ¿Qué acciones implementa cuando detecta dificultades en el proceso de alfabetización?
- 4.4 ¿Cómo participa la familia en el acompañamiento de los avances de los estudiantes?

ANEXO 2.



Santa Rosa, La Pampa, 8 de junio de 2026.

Institución: Escuela N° 221

Dirección de la institución: Castro N°811, Santa Rosa, La Pampa

Cargo: Vice directora

Nombre y apellido: Aixa, Díaz Formaggio

Me dirijo a usted a fin de solicitar autorización para realizar mi trabajo de investigación en la institución a su cargo en el marco de elaboración del Trabajo Final Integrador de la carrera Ciclo de Complementación Curricular - Licenciatura en Psicopedagogía que curso en la Universidad de Flores (legajo N° 34408).

El tema de la investigación es "Desafíos y oportunidades en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina". El objetivo de mi investigación es analizar los desafíos y oportunidades percibidos por los docentes en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina, durante el 2.026.

La unidad de análisis de la investigación son cada uno de los y las docentes del primer ciclo que forman parte de la institución.

Sin otro particular y a la espera de una pronta respuesta, la saludo atentamente.

Nombre y apellido de la egresante: Marcia Gisela Ailán

Número de DNI: 34.878.708

Número de Legajo: 34408


DÍAZ FORMAGGIO
VICEDIRECTORA
ESCUELA N° 221



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Cs. Sociales - Ciclo Complementario Lic. en Psicopedagogía- de UFLO Universidad, desean conocer “Desafíos y oportunidades en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina”. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar los desafíos y oportunidades percibidos por los docentes en el proceso de alfabetización de estudiantes del primer ciclo de una escuela primaria pública de La Pampa, Argentina, durante el año 2.026. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Cs. Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°: