



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
TRABAJO FINAL INTEGRADOR

TÍTULO:

**“Dificultades en la adquisición de la
lectoescritura en primer grado”**

**Una mirada psicopedagógica sobre las prácticas
docentes en las escuelas públicas de Villa Lugano.**

Estudiante: Salomón, Romina

Legajo: 406699

Director/es: Fernández Fariña, María Elena

A handwritten signature in dark blue ink, appearing to read 'M. E. Fernández Fariña'.

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

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 - compartir igual 4-0 internacional y 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:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: CABA, 18 de agosto de 2026

Firma y aclaración del autor:



Salomón Romina

Agradecimientos

Agradezco especialmente a mi directora, María Elena Fernández Fariña, por su acompañamiento, orientación y disponibilidad durante todo el proceso de elaboración de este trabajo.

A las docentes y a los distintos actores institucionales que aceptaron participar de esta investigación y compartieron conmigo sus experiencias, sus prácticas y su manera de pensar la alfabetización. Sus voces hicieron posible construir este trabajo desde la realidad cotidiana de las escuelas.

A mi familia por acompañarme, especialmente en esta última etapa. Por escucharme hablar una y otra vez de este trabajo, por leer, preguntar y estar cerca.

A quienes forman parte de mi vida cotidiana y supieron comprender los tiempos y la dedicación que este trabajo requirió, gracias por acompañarme durante este recorrido.

Índice

Resumen	6
Introducción	7
Delimitación del Objeto de Estudio	7
Planteo de Problema	9
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Supuestos Básicos de Investigación	12
Estado del Arte	13
Marco Teórico	20
Definición de Alfabetización	20
La Alfabetización Como Construcción Social y Cultural	21
La Alfabetización en el Primer Ciclo: Proceso Situado y Significativo	23
Diversidad e Inclusión en la Alfabetización Inicial	24
El Aula Como Ambiente Alfabetizador: Materiales, Actividades y Mediación Docente	25
Las Prácticas Pedagógicas Cotidianas y su Resignificación desde una Perspectiva Psicopedagógica	28
La Niñez Como Sujeto de Aprendizaje	31
Procesos de la Adquisición de la Lengua Escrita	34
La Escritura Como Objeto Cultural y Construcción Cognitiva	34
Las Construcciones Originales del Niño	35
El Aprendizaje Escolar como Reorganización de Saberes Previos	36
Procesos Cognitivos en la Adquisición de la Lectoescritura	38
Factores que Inciden en la Lectoescritura	40
Factores Facilitadores	40
Factores Limitantes	42
Interacción entre los Factores y Rol de la Escuela	43
Orientaciones Psicopedagógicas para la Lectoescritura	45
Dificultades en la adquisición de la lectoescritura desde una mirada psicopedagógica	46
El quehacer psicopedagógico en el ámbito escolar	48
Fracaso escolar en la alfabetización inicial desde una perspectiva psicopedagógica	49
La intervención psicopedagógica en los procesos de alfabetización inicial	50
Método	54
Participantes – Muestra	54
Criterios de inclusión y exclusión	54
Instrumento de Recolección de Datos	55
Procedimiento	55
Utilización del Consentimiento Informado	56
Resultados	57
Prácticas Docentes para la Enseñanza de la Lectoescritura en Primer Grado	57
Principales Dificultades que Presentan los Estudiantes en el Proceso de Adquisición de la	

Lectoescritura	64
Relación Entre las Prácticas Docentes y los Procesos de Adquisición de la Lectoescritura	68
Discusión	72
Conclusión	83
Aportes y Contribuciones de la Investigación	85
Limitaciones de la Investigación	86
Líneas de Investigación Futura	87
Propuesta de Intervención	88
Referencias	91
Anexo I	97
Formulario de Consentimiento Informado	97
Anexo II	98
Guía de Preguntas de la Entrevista Semiestructurada	98
Preguntas introductorias	98
Anexo III	100
Enlace Consentimiento Informado	100
Enlace Transcripción de las Entrevistas	100

**"Dificultades en la adquisición de la lectoescritura en primer grado: una mirada
psicopedagógica sobre las prácticas docentes en escuelas públicas de Villa Lugano"**

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las prácticas docentes y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de escuelas públicas de Villa Lugano desde una perspectiva psicopedagógica. Se desarrolló un estudio de enfoque cualitativo y alcance descriptivo, mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y actores institucionales vinculados con la alfabetización inicial. Los resultados evidenciaron que las prácticas docentes que favorecen la alfabetización se caracterizan por una enseñanza sistemática, el seguimiento continuo de las trayectorias escolares, la adecuación de las propuestas a las características y necesidades de los estudiantes, y el trabajo colaborativo entre los distintos actores institucionales. Asimismo, permitieron reconocer que las dificultades en la adquisición de la lectoescritura no dependen exclusivamente de la intervención docente ni de las características individuales de los estudiantes, sino que se configuran en la interacción entre las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y las trayectorias escolares. En este marco, la investigación destaca la importancia de fortalecer intervenciones psicopedagógicas preventivas e institucionales orientadas al acompañamiento docente, al trabajo colaborativo y a la construcción de estrategias que fortalezcan las condiciones de enseñanza para favorecer procesos de alfabetización desde una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: alfabetización, lectoescritura, prácticas de enseñanza, dificultades en la adquisición de la lectoescritura, intervención psicopedagógica

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

El objeto de estudio de esta investigación lo constituyen las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en alumnos de primer grado y su relación con las prácticas docentes en escuelas públicas del barrio de Villa Lugano, durante el año 2026. Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, orientado a comprender las dinámicas educativas que inciden en dicho proceso de aprendizaje.

Según Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2014), el enfoque cualitativo se emplea para explorar fenómenos complejos situados en contextos específicos. Este tipo de análisis permite una comprensión holística de la realidad educativa, lo cual resulta esencial para abordar las dinámicas que inciden en la adquisición de la lectoescritura en contextos socioculturales determinados.

En el contexto actual de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la alfabetización inicial se orienta según los lineamientos establecidos en el Diseño curricular nivel primario Ciudad de Buenos Aires. Marco general, el Diseño curricular nivel primario Ciudad de Buenos Aires. Primer ciclo y el Diseño curricular nivel primario Ciudad de Buenos Aires. Primer ciclo: Orientaciones para la enseñanza y la evaluación (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024a, 2024b, 2024c), desde un enfoque integral, el cual articula la enseñanza sistemática del sistema de escritura, incluyendo la conciencia fonológica, la correspondencia fonema-grafema y el reconocimiento de palabras, con el desarrollo de prácticas significativas de lectura y escritura en contextos reales de uso. Este enfoque reconoce la importancia de la intervención docente intencional, sistemática y planificada para garantizar el acceso de todos los alumnos al sistema de escritura. Desde una perspectiva psicopedagógica, la adquisición de la lectoescritura se concibe como un proceso complejo que involucra dimensiones cognitivas, lingüísticas, pedagógicas y socioemocionales, en el cual las prácticas docentes cumplen un rol central como mediadoras del aprendizaje y facilitadoras del acceso al conocimiento escrito. Resulta relevante analizar la relación entre las estrategias

pedagógicas implementadas y las dificultades que pueden presentarse en la alfabetización inicial.

Por otra parte, la heterogeneidad de trayectorias escolares y culturales en contextos vulnerables requiere intervenciones pedagógicas diferenciadas y contextualizadas, tal como señala Castedo (2000). La diversidad de trayectorias escolares, culturales y lingüísticas de los estudiantes exige prácticas docentes que contemplen las particularidades de cada alumno y promuevan la inclusión educativa. Las dificultades en la adquisición de la lectoescritura no pueden comprenderse únicamente como características individuales, sino como el resultado de la interacción entre el alumno, las propuestas pedagógicas, las intervenciones docentes y el contexto institucional y sociocultural (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024a; Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Como instrumento de recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas a docentes y otros actores institucionales vinculados con los procesos de alfabetización en primer grado, en instituciones educativas del barrio mencionado. Las entrevistas semiestructuradas permiten reconstruir la realidad desde la perspectiva de los sujetos involucrados, favoreciendo una comprensión más profunda e integral (Hernández Sampieri et al., 2014).

En síntesis, esta investigación aborda dos dimensiones centrales: las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, entendidas como las barreras y desafíos que enfrentan los alumnos para desarrollar las habilidades lectoras y escritoras (Castedo, 2000; Stapich, 2000), y las prácticas docentes concebidas como las estrategias y acompañamientos que buscan facilitar dicho proceso (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024a; Ministerio de Educación de la Nación, 2022). Desde una perspectiva psicopedagógica, se analiza la relación entre estas prácticas y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, considerando la diversidad y singularidad de cada alumno, así como los factores pedagógicos, socioemocionales y contextuales que intervienen en la construcción de la lectoescritura. La Psicopedagogía aporta un marco que permite identificar obstáculos, prevenir dificultades y orientar estrategias de enseñanza inclusivas y adaptadas a cada niño, generando conocimiento útil para la planificación de intervenciones en escuelas públicas de

Villa Lugano.

A partir de lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre las prácticas docentes y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de escuelas públicas de Villa Lugano?

Planteo de Problema

En los procesos de aprendizaje, es fundamental ofrecer oportunidades de calidad y equitativas que permitan a los alumnos, alumnas y docentes identificar el punto de partida de cada estudiante, sus logros y dificultades promoviendo así un avance continuo (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024a).

El marco general del diseño curricular de nivel primario (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024a) hace hincapié en la importancia de la tarea docente con relación a las estrategias de enseñanza y modos de evaluación más adecuados para cada niño y niña, enfatizando la enseñanza como práctica situada donde el contexto específico de cada institución cobra centralidad. Este enfoque se sustenta en la perspectiva de la educación inclusiva, que busca generar espacios donde el aprendizaje suceda de manera equitativa y de calidad para todos, considerando las diversas formas de aprender y las características particulares de cada grupo.

El diseño curricular del primer ciclo de educación primaria (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024b) señala que la adquisición de la lectoescritura no es tarea sencilla y presenta desafíos para los niños. Se subraya la importancia de la enseñanza explícita y del acompañamiento docente desde el Nivel Inicial, donde se brindan oportunidades para iniciarse en el lenguaje oral y escrito, sentando las bases para las habilidades precursoras de la adquisición de la lectura y escritura.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre las prácticas docentes y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en alumnos de primer grado de las escuelas públicas de Villa Lugano, con el propósito de comprender dicha relación e identificar las dificultades más frecuentes presentes en este proceso.

Según Vygotsky (1995), el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye una construcción social y cognitiva, que se desarrolla a través de la interacción con el entorno, donde otros cumplen el rol de andamiar y facilitar el aprendizaje. En concordancia con este enfoque, el Diseño Curricular del Primer Ciclo de Educación Primaria (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024b) enfatiza la necesidad de estrategias de enseñanza explícitas, diversas y contextualizadas, atendiendo a las características particulares de cada grupo y a los distintos estilos de aprendizaje.

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación (2022) señala que las dificultades en la lectoescritura pueden deberse a factores múltiples, entre ellos dificultades fonológicas, problemas auditivos o visuales, especialmente en entornos de aprendizaje poco estimulantes. En contextos de vulnerabilidad, estas dificultades no responden necesariamente a una falta de capacidad por parte de los niños, sino que pueden vincularse con múltiples condiciones del contexto, entre ellas las oportunidades de acompañamiento y de interacción con la lengua escrita.

Desde un enfoque psicopedagógico, el aprendizaje de la lectoescritura debe entenderse como un proceso singular, que requiere respetar los ritmos, tiempos y necesidades particulares de cada alumno y alumna. La intervención psicopedagógica no se limita únicamente al abordaje individual ni a la transmisión de contenidos, sino que incluye una función de orientación, asesoramiento y acompañamiento a los docentes, procurando contribuir al análisis y fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, así como a la construcción de entornos educativos enriquecidos que favorezcan el desarrollo integral y la superación de los obstáculos que puedan surgir durante este proceso.

El rol del psicopedagogo en el ámbito escolar también implica una intervención a nivel institucional, colaborando con los docentes en la comprensión de los procesos de aprendizaje y en la elaboración de estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades de los estudiantes. Tal como plantean Bassedas, Huguet y Solé (2007), la intervención psicopedagógica no se restringe al diagnóstico individual, sino que incluye el asesoramiento a los docentes y la participación en la

mejora de las condiciones de enseñanza, promoviendo prácticas educativas que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos.

Desde la perspectiva psicopedagógica, las dificultades en la lectoescritura deben ser comprendidas como el resultado de la interacción de múltiples factores, entre ellos los aspectos cognitivos, emocionales, pedagógicos e institucionales. Fernández (1987) sostiene que el aprendizaje se construye en un entramado complejo donde intervienen el sujeto, el objeto de conocimiento y el contexto, por lo que la intervención psicopedagógica requiere considerar no solo al alumno, sino también las prácticas de enseñanza y las condiciones en las que se produce el aprendizaje. En este marco, el psicopedagogo cumple un rol fundamental en la detección temprana de dificultades, en la orientación a los docentes y en la construcción conjunta de estrategias que favorezcan el acceso a la lectoescritura, contribuyendo al desarrollo de prácticas educativas inclusivas y al fortalecimiento de las trayectorias escolares.

Por tal motivo, la investigación que se sitúa en escuelas públicas del barrio de Villa Lugano tiene el propósito de aportar una comprensión situada sobre cómo se enseña y se aprende la lectoescritura en dicho contexto, atendiendo a las condiciones institucionales y socioculturales que pueden influir en el aprendizaje, así como al rol psicopedagógico en el acompañamiento y asesoramiento de las prácticas docentes vinculadas a este proceso.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre las prácticas docentes y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en alumnos de primer grado en escuelas públicas de Villa Lugano.

Objetivos Específicos

- Describir las prácticas docentes implementadas para la enseñanza de la lectoescritura en primer grado.
- Identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

- Interpretar la relación entre las prácticas docentes y los procesos de adquisición de la lectoescritura considerando las dificultades y logros de los alumnos.

Supuestos Básicos de Investigación

Las diferentes metodologías y enfoques utilizados por los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura podrían relacionarse con las dificultades o logros en la adquisición de la lectoescritura por parte de los alumnos.

Estado del Arte

En los últimos años, diversas investigaciones han abordado las dificultades en la adquisición de la lectoescritura y las prácticas docentes asociadas, aportando perspectivas complementarias desde distintos contextos educativos.

En el año 2021, Santamarina Sancho y Núñez Delgado desarrollaron la investigación titulada *Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo*, llevada a cabo en instituciones públicas de educación infantil en Andalucía, España, en el marco de la Universidad de Granada. Con un enfoque cualitativo y mediante una metodología de estudio de caso colectivo, el trabajo se propuso conocer las concepciones, saberes y prácticas de docentes que enseñaban a niños de 3 a 6 años. El instrumento principal fueron entrevistas clínicas semiestructuradas, las cuales facilitaron el acceso a discursos profundos y contextualizados. Los resultados indican que la mayoría de los docentes mantiene métodos tradicionales, basados en la repetición mecánica, con escasa planificación y sin actualización teórica y didáctica que incorpore los avances recientes en la enseñanza de la lectoescritura. Asimismo, se observa una débil sistematización del trabajo con prerrequisitos lingüísticos, especialmente en lo que respecta a la conciencia fonológica, así como una preparación docente limitada para enfrentar los desafíos de la alfabetización inicial. La investigación destaca la necesidad de actualizar tanto la formación inicial como la permanente de los docentes, con el fin de garantizar prácticas más eficaces y motivadoras en los primeros años del aprendizaje lector y escritor. La investigación invita también a reflexionar sobre cómo las concepciones docentes inciden directamente en las prácticas de aula y en consecuencia, en la aparición de dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

Ese mismo año, Quiroz-Albán y Delgado-Gonzembach (2021) desarrollaron la investigación titulada *Estrategias metodológicas: una práctica docente para el alcance de la lectoescritura*, realizada en el ámbito del Instituto de Posgrado de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Se trata de un estudio cualitativo con enfoque documental y bibliográfico, orientado a analizar cómo diversas estrategias metodológicas inciden en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. En

lugar de trabajar con una muestra de campo, se realiza una revisión de materiales teóricos ya existentes. A partir del análisis de los métodos sintético y analítico, se exploraron sus beneficios y limitaciones en el proceso de alfabetización inicial. Entre sus principales aportes, se destaca que la elección adecuada de estrategias metodológicas por parte del docente favorece no sólo el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, sino también la motivación, la autonomía y la participación del estudiantado. Se subraya la importancia de considerar los estilos de aprendizaje y las condiciones socioculturales de los alumnos, especialmente en contextos atravesados por la desigualdad. La investigación valora el rol del docente como mediador en la construcción del conocimiento y destaca la necesidad de planificar propuestas didácticas intencionadas que promuevan aprendizajes significativos. Se refuerza la mirada psicopedagógica que sitúa al docente como figura clave en la detección de dificultades y en el acompañamiento de trayectorias escolares diversas.

En 2022, Gutiérrez Fresneda y Pozo Rico publicaron el estudio *Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo* en la revista *Literatura y Lingüística* N° 45. El mismo se desarrolló en cuatro centros educativos públicos y concertados de Alicante, España, en un contexto sociocultural medio. Con un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest y posttest, participaron 428 alumnos de entre 5 y 6 años, distribuidos en un grupo experimental (212 estudiantes) y un grupo control (216 estudiantes). Para la evaluación se aplicaron pruebas estandarizadas que midieron el desarrollo del lenguaje oral (PLON-R), la conciencia fonológica (PECO), la velocidad de denominación (RAN) y los procesos de lectura (PROLEC-R). El programa de intervención implementado en el grupo experimental consistió en una metodología basada en proyectos que integraba aportes de la neurociencia, mediante dinámicas multisensoriales, actividades lúdicas y trabajo colaborativo, orientadas al fortalecimiento del lenguaje oral, la conciencia fonológica, la velocidad de nominación y el conocimiento alfabético. Los resultados indican mejoras significativas en todas las variables evaluadas en comparación con el grupo control, destacándose progresos en el enriquecimiento léxico, la capacidad expresiva, la rapidez de denominación, el dominio del código alfabético y la comprensión lectora. En conclusión, se evidenció

que la inclusión de los aportes de la neurociencia en propuestas pedagógicas innovadoras favorece la adquisición inicial de la lectura, resaltando la importancia de integrar estas habilidades precursoras en los primeros niveles de escolarización para garantizar aprendizajes más sólidos y significativos.

Ese mismo año, 2022, Vera Pazmiño, Alcívar Chávez y Elizalde Cordero llevaron a cabo la investigación *Acompañamiento psicopedagógico y familiar a estudiantes con problemas en el desarrollo de la lectoescritura* que aporta una perspectiva significativa sobre el trabajo articulado entre docentes y familias para favorecer los procesos de alfabetización inicial. Fue llevada a cabo en Ecuador y se publicó en el marco de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y la Universidad de Guayaquil, a partir de un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, sustentado en análisis teóricos y documentales. La investigación señala que el acompañamiento psicopedagógico y familiar resulta fundamental para el desarrollo integral del aprendizaje, especialmente cuando se presentan dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad. Se resalta la necesidad de establecer vínculos sólidos entre la escuela y la familia, entendiendo que la lectura y la escritura son habilidades complejas que requieren del compromiso conjunto de todos los actores educativos. Entre los principales aportes, se identifica que la colaboración entre docentes y familia mejora el rendimiento académico, la autoestima y la motivación de los alumnos, además de propiciar un ambiente emocionalmente favorable para el aprendizaje. El estudio plantea también que las estrategias de intervención deben contemplar aspectos afectivos, comunicacionales y didácticos, adaptados a las necesidades específicas de cada niño o niña. La investigación contribuye a la reflexión sobre el acompañamiento situado como una herramienta clave para la prevención y abordaje de las dificultades en la lectoescritura.

También en 2022, Amiama Espaillat y Pacheco Salazar presentaron el trabajo *Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial*, publicado en la *Revista Educación* de la Universidad de Costa Rica. Se trata de un estudio con enfoque mixto, de carácter descriptivo correlacional, que buscó describir el comportamiento lector y el conocimiento pedagógico sobre lectoescritura inicial en el cuerpo docente de República

Dominicana. En la fase cuantitativa se trabajó con una muestra estratificada de 465 docentes de los primeros grados del nivel primario de centros educativos públicos, quienes respondieron un cuestionario de 32 ítems sobre hábitos lectores, acceso a la cultura escrita, experiencia lectora y autopercepción. La fase cualitativa consistió en entrevistas en profundidad a tres docentes seleccionadas a partir de los perfiles identificados. Los resultados muestran que la mayoría del profesorado son lectores ocasionales o aparentes, con escaso acceso a libros y bibliotecas, con prácticas lectoras vinculadas principalmente a la superación personal y no al disfrute literario. Asimismo, se detecta que gran parte de los docentes no logra definir con claridad qué es la lectoescritura inicial ni enunciar con precisión el enfoque pedagógico que orienta sus prácticas, lo que evidencia vacíos en la formación y en la articulación entre teoría y práctica. El estudio concluye que el bajo hábito lector del profesorado limita la promoción del gusto por la lectura en los estudiantes y que resulta imprescindible fortalecer los programas de formación inicial y continua, así como diseñar políticas públicas que amplíen el acceso a la cultura escrita en las comunidades escolares.

Ravanal, Rojas, Ferrando, Sánchez y Palacios en 2022 realizaron el estudio titulado *Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora principiante y una experimentada*, publicado en la revista *Perfiles Educativos* vol. XLIV, núm. 176 del IISUE-UNAM, México. Desde un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, se exploró el conocimiento didáctico sobre alfabetización inicial (CDC-ai) de dos profesoras chilenas de educación primaria, una principiante y otra experimentada, mediante un cuestionario de preguntas abiertas denominado ReCo (representación del contenido), aplicado en el marco de un proyecto de investigación con financiamiento interno. La selección de las participantes respondió a criterios vinculados a su experiencia docente en contextos de desventaja social, siendo Gabriela con menos de un año de ejercicio y Romina con más de 15 años de trayectoria, los casos analizados. El cuestionario abordó los ejes centrales de la alfabetización inicial: lectura, escritura y comunicación y sus respuestas fueron examinadas a través de redes sistémicas y mapas de conocimiento didáctico según el modelo de Park

y Oliver (2008). Los resultados muestran que el CDC-ai de ambas profesoras se caracteriza por un predominio de conocimientos declarativos, con escasa referencia a conocimientos condicionales, y que el conocimiento relativo a la evaluación aparece expresado en afirmaciones generales, poco específicas y débilmente vinculadas con el constructo de CDC. Se concluye que el conocimiento didáctico de la alfabetización inicial se construye y deconstruye en la práctica reflexiva del profesorado, adoptando formas particulares según la experiencia docente y que resulta necesario fortalecer el componente evaluativo como parte integral del conocimiento especializado requerido para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad.

En Argentina, Cuesta (2022) realizó la investigación *Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querella a la cuestión de los métodos*, publicada en la revista *Propuesta Educativa* en el marco de la Universidad Pedagógica Nacional. Se trata de un estudio de carácter cualitativo con enfoque histórico y documental, sustentado en la didáctica de la lengua y la literatura con perspectiva etnográfica, que analiza las discusiones en torno a la alfabetización en la Argentina a partir de la recuperación de los aportes de Berta Braslavsky y las redefiniciones recientes de Magda Soares. La investigación no trabaja con una muestra empírica, sino que se basa en el análisis crítico de producciones teóricas y en la revisión de los saberes docentes expresados en los debates educativos, particularmente en lo referido a la denominada querella de los métodos. Los principales hallazgos señalan que las tensiones entre métodos sintéticos y analíticos persisten en la práctica docente, aunque reformuladas bajo paradigmas como el cognitivista y el fonológico y que estas controversias se traducen en la pregunta recurrente de los maestros por “el” método que garantiza el aprendizaje. El aporte central del estudio es mostrar que la alfabetización no puede reducirse a una elección metodológica, sino que debe ser comprendida como un proceso complejo que integra saberes docentes, condiciones contextuales y políticas educativas, subrayando la necesidad de que los profesores definan con autonomía los procedimientos adecuados en función de las características de sus estudiantes y de los territorios en los que se desarrolla la enseñanza de la lectoescritura.

En 2023, Morini y Marcos Bernasconi desarrollaron el estudio *Enseñanza de la historia de la*

alfabetización a partir de una consigna de análisis de cuadernos escolares, realizado en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), en Argentina. El estudio fue publicado en la *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* y se centra en una experiencia formativa universitaria orientada al análisis de cuadernos escolares de primer y segundo grado de instituciones educativas argentinas. Se trata de una investigación cualitativa con participación de alumnos y docentes, a quienes se propone una consigna de trabajo para reflexionar sobre las prácticas históricas de alfabetización. Se evidencia que el análisis de materiales escolares permite acceder a dimensiones de la enseñanza que no suelen quedar registradas en los documentos oficiales o curriculares. Se resalta la relevancia de una formación docente orientada a la articulación entre teoría y práctica, promoviendo una comprensión crítica y situada de los procesos de alfabetización. Se identificaron elementos significativos que permiten repensar la enseñanza de la lectoescritura desde una perspectiva contextualizada, que contemple los sentidos sociales e históricos de la alfabetización en el ámbito escolar.

Mostajo Lence (2025) desarrolló una investigación titulada *La alfabetización inicial en contextos socioeconómicos vulnerables en escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata*, en el marco del Trabajo Final de Integración de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores. El objetivo principal del estudio fue conocer distintas concepciones que sostienen los profesionales de la educación respecto al proceso de alfabetización inicial en contextos socioeconómicos vulnerables. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, con un diseño empírico no experimental. La muestra estuvo conformada por 15 profesionales de la educación pertenecientes a escuelas primarias públicas de la ciudad de Mar del Plata. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, con el propósito de indagar las percepciones, experiencias y apreciaciones de los participantes respecto al proceso de alfabetización en estos contextos. Los resultados evidenciaron la presencia de múltiples factores que dificultan el proceso de alfabetización, entre ellos el bajo nivel de conocimientos previos de los estudiantes, el ausentismo escolar, las dificultades conductuales y las limitaciones en el acceso

a recursos educativos y de salud. Se identificaron condiciones contextuales que inciden en el aprendizaje, tales como las condiciones socioeconómicas y el entorno familiar. Como conclusión, la investigación destaca la importancia de fortalecer las intervenciones educativas y psicopedagógicas en contextos vulnerables, así como la necesidad de brindar herramientas y capacitaciones a los profesionales de la educación para favorecer el proceso de alfabetización inicial.

Finalmente, Rodríguez (2024) presentó la investigación titulada *El Juego como Estrategia de Alfabetización: Orientación Psicopedagógica en la Práctica Docente*, centrada en la utilización del juego como estrategia pedagógica de alfabetización en una escuela pública de Villa Lugano, el mismo territorio en que se inscribe la presente investigación. El trabajo fue presentado como Trabajo Final Integrador en la Universidad de Flores (UFLO), Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. A partir de entrevistas a docentes y bajo la orientación del equipo de orientación escolar, se identificó que el juego no sólo motiva a los estudiantes, sino que también genera experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas. Sin embargo, se detectan obstáculos estructurales, tales como la falta de tiempo, escasos materiales y limitaciones en la formación docente, que dificultan la implementación sistemática de estas propuestas. Se remarca que, en contextos como el de Villa Lugano, resulta imprescindible que la intervención psicopedagógica oriente a los docentes en la selección de estrategias que atiendan la heterogeneidad del aula, respetando los tiempos y modos de aprendizaje de cada niño y niña. Esta investigación aporta una referencia directa al campo territorial y poblacional del presente TFI, reforzando la importancia de acompañar las trayectorias escolares desde una perspectiva situada y colaborativa.

Marco Teórico

Definición de Alfabetización

La alfabetización constituye un proceso complejo, continuo y situado históricamente, que implica tanto la adquisición de habilidades cognitivas y lingüísticas como la participación en las prácticas sociales en las cuales la lengua escrita adquiere sentido. Se entiende que dicho proceso no puede reducirse a la incorporación de contenidos formales, sino que supone la construcción de significados en interacción con el contexto. No se trata únicamente de aprender un código, sino de apropiarse de un sistema cultural de comunicación que permite comprender, producir y reflexionar sobre los textos que circulan en distintos ámbitos de la vida social (Castedo, 2015; Ferreiro, 2000; Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Desde la perspectiva psicogenética, Ferreiro (1996b, 2000) sostiene que la alfabetización es un proceso de construcción activa del conocimiento. Los niños elaboran hipótesis sobre el sistema de escritura y reorganizan constantemente su comprensión al interactuar con textos y contextos diversos, lo que convierte la alfabetización en un proceso de descubrimiento y reflexión.

Desde una perspectiva sociocultural y didáctica, Castedo (2015) plantea que alfabetizar implica introducir a los sujetos en las prácticas culturales de lectura y escritura de su comunidad, favoreciendo la comprensión del lenguaje como instrumento de comunicación y construcción de significados. En consecuencia, la enseñanza de la lengua escrita debe considerar los contextos sociales en los que los textos circulan y los significados que adquieren para los alumnos, integrando dimensiones técnicas, culturales y políticas del proceso educativo (Castedo, 2015; Cuesta, 2022).

En el ámbito pedagógico argentino, Braslavsky (2005) define la alfabetización como un derecho social que garantiza el acceso a la cultura escrita y la participación ciudadana, articulando el dominio técnico con la comprensión de los textos y el desarrollo del pensamiento crítico. En consonancia con esta postura, Castedo (2015) amplía esta concepción al sostener que la

alfabetización constituye un proceso plural que promueve la apropiación significativa del lenguaje y la participación crítica en la cultura escrita. Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación (2021, 2022) la concibe como un derecho y un compromiso colectivo que requiere garantizar el acceso equitativo a los saberes, reducir desigualdades y fortalecer la inclusión educativa.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la alfabetización no puede comprenderse únicamente como la adquisición de habilidades o como la participación en prácticas sociales, sino como un proceso que involucra el modo singular de aprendizaje de cada sujeto. En esta concepción, aprender a leer y escribir implica una forma particular de relación con el conocimiento, en la que intervienen dimensiones cognitivas, afectivas y vinculares. Tal como sostiene Fernández (1987), el aprendizaje se configura en la interacción entre el sujeto, el objeto de conocimiento y el contexto, por lo que las dificultades en la alfabetización no deben interpretarse como déficits individuales, sino como expresiones de esa relación compleja.

La alfabetización constituye un proceso multidimensional en el que convergen dimensiones cognitivas, lingüísticas, sociales y culturales. Comprende la apropiación del sistema de escritura y la participación en las prácticas sociales que lo sustentan, posibilitando la comprensión, la comunicación y la expresión en condiciones de equidad garantizando el derecho de todos los niños a ingresar a la cultura escrita (Ferreiro, 2000; Braslavsky, 2005; Castedo, 2015; Kaufman, 2010; Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

La Alfabetización Como Construcción Social y Cultural

La alfabetización se configura como una práctica social inscripta en una red de significados y valores que otorgan sentido al lenguaje escrito. Los modos de leer y escribir adoptan formas diversas según los contextos históricos y culturales, dado que responden a las prácticas sociales propias de cada comunidad y se encuentran atravesados por condiciones sociales, económicas y educativas que

inciden en los usos y funciones del lenguaje escrito (Braslavsky, 2005; Castedo, 2015; Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Alfabetizar implica incorporar a los sujetos a una cultura letrada que no solo transmite conocimientos, sino también modos de pensar, comunicar y participar en la sociedad. Este proceso se desarrolla en estrecha relación con las condiciones sociales en las que ocurre, de modo que las desigualdades culturales y económicas inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje y en la calidad de las experiencias letradas disponibles para los niños (Braslavsky, 2005; Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

En contextos de vulnerabilidad, las limitaciones en el acceso a los recursos culturales y lingüísticos pueden generar desigualdades en las oportunidades de aprendizaje de la lectoescritura, lo que incide en el desarrollo del lenguaje y en la apropiación del sistema de escritura (Orellana et al., 2022; Braslavsky, 2005). Frente a estas condiciones, la escuela adquiere un rol central en la construcción de condiciones pedagógicas que favorezcan el acceso equitativo a la cultura escrita, promoviendo prácticas de enseñanza que amplíen las oportunidades de aprendizaje y acompañen a los estudiantes en sus procesos de alfabetización (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, 2022).

Desde la perspectiva sociocultural, estas condiciones educativas se construyen mediante la interacción con otros y la mediación pedagógica. Por ello, la intervención docente resulta fundamental para crear entornos alfabetizadores que permitan a todos los alumnos avanzar en sus aprendizajes, independientemente de sus condiciones de origen (Vygotsky, 1995; Kaufman, 2010). El análisis de estas situaciones requiere considerar no solo las características del estudiante, sino también las prácticas docentes, las oportunidades de participación y las condiciones institucionales en las que se produce el aprendizaje.

La alfabetización en el ámbito escolar constituye una práctica orientada a favorecer la inclusión en la cultura escrita y a generar oportunidades de aprendizaje significativas para todos los

estudiantes. En un contexto social en permanente transformación, aprender a leer y escribir implica enfrentarse a nuevas formas de comunicación y a prácticas letradas cada vez más diversas, incluidas aquellas vinculadas con los entornos digitales. Las escuelas deben acompañar estos cambios y generar condiciones que permitan a todos los niños participar activamente en la cultura escrita contemporánea (Braslavsky, 2005; Ferreiro, 2000; Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

La Alfabetización en el Primer Ciclo: Proceso Situado y Significativo

El primer ciclo de la educación primaria representa un momento clave para el desarrollo de la alfabetización, en tanto constituye la etapa en la que se consolidan las bases del pensamiento escrito y las estrategias de comprensión lectora. Diversos enfoques teóricos han abordado el proceso de alfabetización inicial desde distintas perspectivas. Desde la psicogénesis de la lengua escrita, se reconoce que los niños ingresan a la escuela con hipótesis previas acerca del funcionamiento del sistema de escritura construidas a partir de sus interacciones con el entorno y los textos presentes en su vida cotidiana (Ferreiro, 1996a, 1996b, 2000). Desde perspectivas socioculturales y didácticas, se destaca que la alfabetización se construye en interacción con otros y en prácticas significativas de lectura y escritura (Vygotsky, 1995; Kaufman, 2010; Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

La alfabetización en el primer ciclo no puede reducirse al dominio técnico del código sino que implica la comprensión de los textos, la producción escrita y la participación en prácticas comunicativas significativas (Castedo, 2000).

En consonancia con estos aportes, los lineamientos curriculares establecen que la alfabetización en el primer ciclo requiere propuestas de enseñanza intencionadas, sostenidas y contextualizadas, que contemplen la diversidad de los estudiantes y sus distintos modos de aprender. Promueven experiencias variadas de lectura y escritura, la reflexión sobre el sistema y el uso social de los textos, así como la construcción de ambientes alfabetizadores que favorezcan la curiosidad, el

intercambio y la experimentación (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024b; Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Como plantea Fernández (1987), las primeras experiencias escolares pueden favorecer u obstaculizar la disponibilidad para aprender, configurando modalidades de aprendizaje que pueden impactar en las trayectorias educativas posteriores. De esto se desprende que este período resulta clave para la detección temprana de posibles dificultades y para la implementación de estrategias preventivas que favorezcan el aprendizaje.

Diversos autores señalan que las transformaciones tecnológicas y comunicacionales actuales amplían el concepto de alfabetización hacia múltiples formas de representación. En consecuencia, alfabetizar en el primer ciclo también implica ofrecer experiencias que integren lo literario, lo informativo y lo digital, promoviendo la construcción de una identidad lectora y escritora en coherencia con las prácticas culturales y comunicativas actuales (Ferreiro, 2000; Castedo, 2015; Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Diversidad e Inclusión en la Alfabetización Inicial

En la enseñanza inicial de la lectoescritura resulta indispensable reconocer la heterogeneidad del grupo escolar. Cada niño se aproxima al aprendizaje con distintas experiencias culturales y lingüísticas, por lo que la enseñanza debe contemplar la diversidad como un valor y no como una dificultad. Puñales Ávila, Fundora Martínez y Torres Estrada (2017) plantean la necesidad de una didáctica enriquecida que atienda las diferencias individuales y las potencialidades de cada uno, promoviendo el desarrollo integral de todos los alumnos. Los autores reconocen que las dificultades de aprendizaje no solo se originan en el sujeto, sino también en las condiciones educativas y socioculturales en las que se produce el aprendizaje. Esta perspectiva busca garantizar que cada niño acceda al lenguaje escrito según sus potencialidades y ritmos de aprendizaje, por lo que requiere estrategias pedagógicas flexibles y contextualizadas que permitan prevenir y abordar oportunamente

las barreras en el proceso de alfabetización. La alfabetización se configura como un proceso inclusivo que exige de los docentes una práctica sensible, reflexiva y sostenida, en la que la diversidad se concibe como una característica inherente a los procesos de aprendizaje y no como un obstáculo.

En esta línea, la diversidad presente en las aulas requiere diseñar propuestas pedagógicas que contemplen distintos niveles de desarrollo, estilos de aprendizaje y trayectorias educativas, evitando enfoques homogéneos que puedan profundizar las desigualdades. Las prácticas inclusivas en alfabetización inicial demandan intervenciones diferenciadas, el uso de múltiples recursos didácticos, propuestas contextualizadas, el fortalecimiento de la formación docente y el acompañamiento institucional con el propósito de garantizar la equidad educativa y el acceso de todos los niños a la cultura escrita, especialmente en contextos de vulnerabilidad social (Crespo Cuartas, 2025).

La atención a la diversidad implica comprender que cada sujeto construye su aprendizaje a partir de una modalidad singular, atravesada por su historia, sus experiencias y su relación con el conocimiento. Tal como plantea Fernández (1987), las diferencias en los modos de aprender no deben ser interpretadas como déficits, sino como expresiones de esa singularidad que requiere ser comprendida y acompañada. La intervención psicopedagógica se orienta entonces a identificar las particularidades de cada alumno, reconocer las barreras que pueden obstaculizar su aprendizaje y colaborar con el docente en el diseño de estrategias que favorezcan la inclusión, garantizando no solo el acceso a la enseñanza, sino también la posibilidad de apropiarse significativamente de la lectura y la escritura.

El Aula Como Ambiente Alfabetizador: Materiales, Actividades y Mediación Docente

Desde una perspectiva didáctica se enfatiza la importancia de que el aula cuente con materiales escritos diversos que actúen como fuentes confiables de información y fomenten la autonomía progresiva del alumnado en las prácticas de lectura y escritura (Equipo de Lengua, 2008). La disponibilidad y organización de estos materiales no son neutras, sino que responden a decisiones

pedagógicas que orientan las formas de interacción de los estudiantes con la lengua escrita, favoreciendo procesos de exploración, anticipación y verificación de hipótesis (Ferreiro, 1996b; Castedo, 2015).

Entre estos recursos se destacan carteles con nombres propios, abecedarios, rótulos, almanaques y bibliotecas áulicas, ya que ofrecen oportunidades cotidianas de contacto con la lengua escrita. Particularmente, la reproducción del nombre propio adquiere una alta significación social y personal, lo que facilita el inicio en la lengua escrita y promueve la reflexión sobre las reglas del sistema (Equipo de Lengua, 2008). No obstante, el ambiente alfabetizador no se limita a la presencia física de estos recursos, sino que implica la organización de situaciones didácticas que permitan a los estudiantes interactuar con ellos de manera significativa, favoreciendo la construcción progresiva de conocimientos sobre el funcionamiento del sistema de escritura y la participación activa en prácticas de lectura y escritura con propósitos comunicativos claros que posibiliten comprender la funcionalidad del lenguaje escrito en distintos contextos sociales (Ferreiro, 1996b; Castedo, 2015).

El aula se configura como un espacio de encuentro entre diversas trayectorias lingüísticas y culturales, en el cual la labor docente requiere reconocer las diferencias y diseñar propuestas didácticas que promuevan la participación activa de todos los estudiantes. Desde el enfoque psicopedagógico y educativo, la alfabetización se entiende como una práctica inclusiva orientada a favorecer la equidad y el acceso a la cultura escrita (Castedo, 2000; Kaufman, 2010).

Según Vygotsky (1995), el aprendizaje se produce primero en el plano social y luego en el individual, mediante procesos de mediación que permiten internalizar las herramientas culturales. La mediación docente constituye un elemento esencial para la construcción del conocimiento y se vincula con el concepto de zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que el niño puede realizar de manera autónoma y aquello que puede lograr con la guía de un adulto o de un par más competente. Esta concepción destaca el valor de la intervención pedagógica mediante andamiajes ajustados al nivel de desarrollo del alumno, favoreciendo progresivamente sus aprendizajes.

De acuerdo con el Diseño Curricular, la enseñanza de la lengua se organiza en torno a cinco ejes: sistema de escritura, lectura, producción escrita, oralidad y conocimiento de la lengua. Los indicadores de logro y los contenidos se plantean en términos de una progresión que se inicia en primer grado y se organizan en torno a estos ejes, orientando la enseñanza hacia el desarrollo progresivo de la lectura, la escritura y la oralidad, con niveles crecientes de autonomía. En conjunto, estos ejes contribuyen a configurar el aula como un espacio alfabetizador integral, en el cual las prácticas se estructuran de manera sistemática y sostenida (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024b).

Esta organización en ejes favorece la identificación de procesos implicados en el aprendizaje y permite al docente intervenir de manera más ajustada ante posibles dificultades, promoviendo trayectorias alfabetizadoras continuas y sostenidas (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

El ambiente alfabetizador ofrece oportunidades para que los estudiantes exploren, formulen hipótesis y reflexionen sobre el funcionamiento del sistema de escritura mediante situaciones significativas de lectura y escritura. De este modo, la organización del aula, la selección de materiales y la mediación docente favorecen la construcción progresiva de conocimientos sobre la lengua escrita y la participación activa en prácticas alfabetizadoras con sentido (Ferreiro, 1996b, 2000; Castedo, 2015).

Toda situación cotidiana puede transformarse en una oportunidad de enseñanza cuando se aborda con intención pedagógica. En este contexto, adquiere especial relevancia la interpretación de las producciones de los alumnos, ya que permite orientar las decisiones de enseñanza en función de sus procesos de aprendizaje. El docente como mediador de estos procesos favorece la construcción de estrategias lectoras y escritoras que promueven la autonomía y el aprendizaje progresivo (Kaufman, 2010; Ministerio de Educación de la Nación, 2022). La intervención docente convierte las rutinas escolares, como escribir la fecha, leer el pronóstico o registrar acuerdos, en oportunidades de reflexión sobre la lengua escrita e integra la lectura y la escritura en prácticas cotidianas y

significativas que favorecen la comprensión lectora, la producción escrita y la autonomía de los estudiantes.

Investigaciones recientes destacan que la implementación de estrategias pedagógicas, tales como el uso de recursos multisensoriales, actividades lúdicas y propuestas interdisciplinarias, favorece el desarrollo integral de la lectura y la escritura, al promover la motivación, la participación activa y la construcción significativa del aprendizaje (Moya López et al., 2025). Estas estrategias permiten adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado, fortaleciendo la comprensión y el dominio progresivo del sistema de escritura.

El ambiente alfabetizador debe garantizar oportunidades equitativas de acceso a la cultura escrita mediante prácticas diversificadas y contextualizadas que respeten la heterogeneidad de los estudiantes y favorezcan trayectorias de alfabetización inclusivas (Braslavsky, 2005; Ministerio de Educación de la Nación, 2021, 2022).

La dimensión afectiva resulta fundamental en la configuración del aula alfabetizadora. Vera Pazmiño, Alcívar Chávez y Elizalde Cordero (2022) señalan que el acompañamiento psicopedagógico y familiar promueve un entorno emocional favorable para el aprendizaje, fortaleciendo la motivación y la autoestima del niño. Los estudiantes que se sienten valorados y acompañados presentan mayor disposición para participar en las actividades alfabetizadoras y afrontar los desafíos del aprendizaje. En línea con estos planteos, el Ministerio de Educación de la Nación (2022) sostiene que garantizar ambientes emocionalmente seguros constituye una condición necesaria para que todos los niños accedan a la cultura escrita en igualdad de oportunidades, entendiendo la alfabetización como un proceso social, cognitivo y emocional que se construye colectivamente.

Las Prácticas Pedagógicas Cotidianas y su Resignificación desde una Perspectiva Psicopedagógica

En el análisis de las prácticas pedagógicas cotidianas, resulta necesario considerar que no todas las dimensiones que intervienen en la enseñanza son explícitas o conscientes. Tal como plantea Santos Guerra (2000), en la organización escolar operan creencias, rutinas y modos de relación que

configuran un “lado oculto” y que inciden en las prácticas educativas. Estas lógicas, muchas veces naturalizadas, pueden influir en las decisiones didácticas y en la manera en que se interpretan las dificultades de los alumnos. Frente a esta lógica, resulta fundamental promover procesos de reflexión que permitan visibilizar estos aspectos, favoreciendo la resignificación de las prácticas docentes y la construcción de propuestas más inclusivas. Esto implica situar la intervención psicopedagógica no solo en el abordaje de las dificultades, sino también en el análisis de las prácticas que las producen o sostienen.

Las actividades diarias organizan la rutina escolar y suelen realizarse con frecuencia y regularidad, aunque en muchos casos no se explicita su intencionalidad didáctica, lo que puede provocar la automatización de estas prácticas y limitar la participación de los alumnos. No obstante, estas prácticas cotidianas pueden convertirse en situaciones de enseñanza si son resignificadas con intención pedagógica (Kaufman, 2010).

Resulta entonces fundamental revisar críticamente estas prácticas para potenciar su dimensión formativa, favorecer la comprensión de su propósito y promover una participación activa en el aprendizaje (Kaufman, 2010). En esta línea, Stapich (2000) plantea que el significado de un texto no está dado de antemano, sino que se construye activamente durante la lectura mediante estrategias como la anticipación, el muestreo y la inferencia. Estas estrategias se apoyan en la activación de saberes previos, conocimientos sobre el tema, experiencia con otros textos, dominio del lenguaje y conocimiento del mundo. Por consiguiente, se señala la necesidad de estimular pedagógicamente estos saberes para favorecer un lector activo y reflexivo.

La etapa de prelectura resulta esencial para activar los conocimientos previos y construir esquemas anticipatorios sobre el contenido del texto. En este proceso, el trabajo con elementos paratextuales, tales como contratapas, prólogos e índices, cumple una función anticipatoria que facilita la integración semántica y permite la formulación de hipótesis que serán posteriormente confirmadas o modificadas durante la lectura (Stapich, 2000).

Investigaciones recientes señalan que las actividades habituales del aula constituyen espacios privilegiados para la construcción progresiva de competencias lectoras y escritoras cuando son organizadas con una intencionalidad pedagógica clara y sistemática. La incorporación de estrategias diversificadas, como el uso de recursos visuales, actividades lúdicas y propuestas que integren diferentes lenguajes, favorece la participación activa de los estudiantes y fortalece la apropiación significativa del sistema de escritura (Moya López et al., 2025). En relación con estas propuestas, Crespo Cuartas (2025) sostiene que las actividades cotidianas adquieren mayor eficacia cuando se articulan con propuestas pedagógicas que contemplan las características del grupo y las trayectorias individuales de los estudiantes. En consecuencia, la planificación debe orientarse a generar oportunidades de interacción con textos auténticos y situaciones comunicativas reales mediante propuestas flexibles que articulen las rutinas con otras situaciones didácticas y eviten su reducción a prácticas mecánicas o descontextualizadas, favoreciendo así el desarrollo progresivo de la autonomía lectora y escritora.

Desde una perspectiva más amplia, las políticas educativas actuales enfatizan la importancia de fortalecer las prácticas pedagógicas cotidianas como parte de una estrategia integral para mejorar los procesos de alfabetización inicial. Estas políticas destacan que la enseñanza sistemática, sostenida y contextualizada contribuye a reducir las desigualdades educativas y a garantizar el acceso equitativo al conocimiento, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad social (Organización de Estados Iberoamericanos, 2025). La resignificación pedagógica de las actividades habituales constituye una herramienta fundamental para promover aprendizajes significativos y favorecer trayectorias escolares continuas. El acompañamiento sistemático a los docentes favorece la concreción de estas políticas en prácticas situadas.

Diversos estudios señalan que el componente emocional también influye en la participación de los estudiantes en las actividades alfabetizadoras. La generación de un clima de confianza, reconocimiento y acompañamiento favorece el desarrollo de la autoestima académica y la

disposición hacia el aprendizaje, lo que incide positivamente en la adquisición de la lectura y la escritura (Vera Pazmiño et al., 2022; Ministerio de Educación de la Nación, 2022). Las actividades habituales no solo cumplen una función cognitiva, sino también socioemocional, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

Respecto de la resignificación de las prácticas pedagógicas, resulta necesario reconocer que los Equipos de Orientación Escolar no solo intervienen ante la emergencia de dificultades, sino que también cumplen una función preventiva y de acompañamiento continuo dentro de las instituciones. El Ministerio de Educación de la Nación (2014) destaca que estas intervenciones se orientan a generar condiciones que favorezcan la inclusión y el aprendizaje de todos los alumnos, promoviendo espacios de trabajo conjunto con los docentes. La intervención psicopedagógica contribuye a desnaturalizar aquellas situaciones que, por su recurrencia, tienden a ser consideradas parte del funcionamiento habitual de la escuela. El trabajo del psicopedagogo implica promover una mirada crítica sobre estas prácticas para favorecer la construcción de nuevas estrategias de intervención (Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, Provincia de Buenos Aires, 2004).

La Niñez Como Sujeto de Aprendizaje

La concepción de niñez ha experimentado transformaciones significativas a lo largo del tiempo, pasando de una mirada tutelar y pasiva a considerar al niño como sujeto activo, social y de derecho. Desde una perspectiva psicopedagógica, se reconoce que el aprendizaje se produce en un entramado complejo de vínculos, mediaciones y experiencias que el niño establece con su entorno familiar, escolar y social. Esta concepción implica comprender la infancia no solo como una etapa evolutiva, sino como una construcción histórica, cultural y subjetiva, en la que las prácticas educativas y las representaciones adultas desempeñan un papel central (Carli, 2002).

En esta línea, Vygotsky (1995) sostiene que el desarrollo infantil está mediado por las interacciones sociales y el uso de herramientas culturales, como el lenguaje, los juegos, los símbolos

y las prácticas escolares. Según este autor, el aprendizaje antecede al desarrollo y lo impulsa en la medida en que el niño internaliza las normas, estrategias y modos de pensar de su comunidad. La zona de desarrollo próximo permite comprender que el niño puede ampliar progresivamente aquello que es capaz de realizar de forma autónoma mediante la mediación de un adulto o de un par más experimentado.

Por su parte, desde el enfoque constructivista, Piaget (1975) plantea que el niño construye activamente su conocimiento a partir de la interacción con el ambiente y los otros. El aprendizaje implica un proceso de reorganización cognitiva constante, en el que la asimilación de nuevos conceptos y la acomodación de esquemas existentes permiten al niño adaptarse y comprender progresivamente su entorno. A diferencia de las perspectivas centradas en la mediación social, esta perspectiva resalta el carácter exploratorio del aprendizaje infantil, en el que la acción, la experimentación y el error constituyen oportunidades esenciales para desarrollar el pensamiento lógico y la autonomía cognitiva.

Ferreiro (1996b) amplía esta mirada al señalar que durante el proceso de alfabetización el niño no se limita a reproducir modelos externos, sino que construye hipótesis propias sobre la escritura, sus reglas y su funcionamiento. El aprendizaje de la lectura y la escritura se configura como un proceso activo de descubrimiento, en el que el niño evalúa, ajusta y verifica sus producciones en diálogo constante con el entorno escolar y sus experiencias previas. El sujeto que aprende se posiciona como constructor de conocimiento y como participante activo en la interpretación de los sistemas simbólicos de la cultura escrita.

Por otro lado, Carli (2002) propone pensar la niñez en clave social y cultural, destacando que las representaciones adultas sobre el niño inciden directamente en las prácticas educativas. Así, la escuela además de enseñar saberes académicos transmite normas sociales, valores culturales y modos de relacionarse. Comprender al niño como sujeto de aprendizaje implica reconocer su

singularidad, su historicidad y su derecho a intervenir activamente en los procesos educativos, valorando sus opiniones, intereses y experiencias.

El Ministerio de Educación de la Nación (2022), en continuidad con estos aportes, sostiene que la enseñanza en el primer ciclo debe centrarse en experiencias significativas para los niños, promoviendo la autonomía, el juego, la exploración, la creatividad y la reflexión. El aprendizaje se potencia cuando el niño participa activamente en el proceso educativo, tiene oportunidad de tomar decisiones, formular preguntas, anticipar resultados y construir sentido en relación con los textos y las prácticas culturales presentes en el aula. Se destaca la importancia de considerar los intereses, motivaciones y contextos de los niños en las propuestas de enseñanza.

La enseñanza adquiere sentido cuando articula los saberes escolares con las experiencias y conocimientos previos del niño y cuando el vínculo pedagógico se configura como un espacio de confianza, respeto y motivación para el aprendizaje. El acompañamiento del adulto facilita la apropiación del lenguaje, la simbolización, la resolución de problemas y la construcción del pensamiento propio. La atención a las emociones, intereses y formas de expresión de cada niño constituye un componente central de la mediación educativa. Desde una perspectiva psicopedagógica, comprender al sujeto de aprendizaje implica considerar no solo sus procesos cognitivos, sino también las dimensiones afectivas, vinculares e institucionales que intervienen en la construcción del conocimiento, entendiendo el aprendizaje como un proceso que se configura en la relación entre el sujeto, el conocimiento y el contexto (Kaufman, 2010; Fernández, 1987).

La niñez se concibe como una construcción social, histórica y cultural en la que los niños participan activamente en la construcción del conocimiento. Comprender los procesos de aprendizaje implica reconocer la interacción entre las características del sujeto, las mediaciones pedagógicas y las condiciones sociales e institucionales en las que estos se desarrollan. Esta concepción supone reconocer al niño como protagonista de su aprendizaje y como sujeto de derechos, cuyas experiencias, intereses y formas de participación deben ser consideradas en las

prácticas educativas (Vygotsky, 1995; Piaget, 1975; Ferreiro, 1996b; Carli, 2002; Kaufman, 2010; Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Procesos de la Adquisición de la Lengua Escrita

La Escritura Como Objeto Cultural y Construcción Cognitiva

El proceso de adquisición de la lengua escrita se comprende como una construcción progresiva que se inicia antes del ingreso al ámbito escolar. La escritura no constituye un mero aprendizaje técnico, sino un objeto cultural complejo que forma parte del entorno social del niño. En la vida cotidiana, los niños observan múltiples usos del lenguaje escrito en contextos familiares y comunitarios, lo que los conduce a elaborar hipótesis propias sobre su funcionamiento. Estas experiencias tempranas les permiten advertir que las marcas gráficas poseen propiedades específicas y cumplen funciones sociales diversas, vinculadas con la comunicación y la organización de la vida cotidiana (Ferreiro & Teberosky, 1979). Desde esta concepción, la escritura se concibe como un sistema simbólico socialmente construido, cuyo conocimiento no se transmite de manera directa, sino que se reconstruye activamente mediante la interacción con los objetos culturales y las prácticas sociales de lectura y escritura. En términos psicogenéticos, este proceso supone que el niño interpreta, reorganiza y reformula progresivamente sus conocimientos acerca del sistema de escritura a partir de sus propias experiencias.

Desde un enfoque sociocultural la adquisición de la lengua escrita se encuentra mediada por las interacciones con otros sujetos y por las condiciones del contexto educativo. Vygotsky (1995) sostiene que el aprendizaje de los sistemas simbólicos, como la escritura, se produce inicialmente en el plano social a través de la participación en prácticas culturales compartidas y posteriormente se internaliza como conocimiento individual. En consecuencia, la mediación del adulto y la participación en situaciones significativas de lectura y escritura resultan fundamentales para favorecer la apropiación progresiva del sistema escrito.

Diversos aportes del campo didáctico señalan que el aprendizaje de la lengua escrita implica no solo la comprensión del sistema de correspondencias entre sonidos y grafías, sino también el reconocimiento de los usos sociales de la escritura y su función comunicativa. Castedo (2015) plantea que la alfabetización supone la inserción de los sujetos en prácticas sociales de lectura y escritura que les permiten atribuir sentido al lenguaje escrito y utilizarlo en diferentes contextos. El aprendizaje de la escritura se configura así como un proceso simultáneamente cognitivo, social y cultural.

El Ministerio de Educación de la Nación (2021) señala que el desarrollo de la lengua escrita se favorece cuando los niños participan en situaciones reales de lectura y escritura, en contextos que promueven la exploración, la reflexión y el uso significativo del lenguaje escrito. La escuela cumple un rol fundamental en la generación de condiciones que posibiliten el acceso equitativo a la cultura escrita.

Las Construcciones Originales del Niño

Durante este proceso, los niños elaboran concepciones personales acerca de qué significa escribir y leer. Estas construcciones no pueden atribuirse a la enseñanza adulta, sino que emergen del razonamiento infantil frente al contacto con la escritura. En una primera etapa, los niños diferencian entre lo figurativo y lo no figurativo, atribuyendo carácter legible sólo a las marcas que no representan objetos. Posteriormente, establecen criterios propios, como la necesidad de una cantidad mínima y una variedad de caracteres para que un texto pueda decirse. Estas ideas, aunque distantes de la concepción adulta, no constituyen errores perceptivos ni déficits de aprendizaje. Por el contrario, reflejan un esfuerzo cognitivo orientado a comprender las regularidades del sistema de escritura (Ferreiro & Teberosky, 1979).

A partir de estas primeras conceptualizaciones, los niños comienzan a reconocer que las letras se utilizan para representar las palabras del lenguaje oral, aunque esta correspondencia se

construye gradualmente. En una etapa posterior, aparece lo que las autoras denominan la hipótesis silábica, según la cual cada letra representa una sílaba. Esta formulación constituye un avance significativo en la comprensión del sistema alfabético al vincular aspectos gráficos y sonoros. La superación de esta hipótesis da lugar a la hipótesis silábico-alfabética, en la que los niños combinan estrategias silábicas y alfabéticas, reconociendo que algunos sonidos dentro de la sílaba pueden representarse por letras individuales. Finalmente, con el desarrollo de la hipótesis alfabética logran comprender la correspondencia directa entre fonemas y grafemas, lo que permite una escritura más precisa y completa. Este proceso progresivo refleja cómo los niños construyen activamente su conocimiento sobre el sistema de escritura, marcando un punto de inflexión en el desarrollo del pensamiento escrito. En este marco, las producciones infantiles, incluidos los denominados "errores", constituyen indicadores del nivel de construcción conceptual en el que se encuentra el niño y orientan las decisiones pedagógicas (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Junto con las construcciones personales, el niño incorpora información específica proveniente de su entorno letrado. Aspectos como el nombre y la función de las letras, la orientación convencional de la escritura o el uso de signos de puntuación son conocimientos que se adquieren mediante la interacción con adultos alfabetizados y con materiales escritos significativos. La presencia cotidiana de la lectura y la escritura en el hogar y en la comunidad constituye un facilitador fundamental para que los niños comprendan la función social del lenguaje escrito (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 1996b).

El Aprendizaje Escolar como Reorganización de Saberes Previos

La enseñanza formal de la lectoescritura no inaugura el conocimiento sobre la escritura, sino que se inserta en un entramado de saberes construidos previamente por los niños. La función de la escuela no consiste en transmitir un código desde cero, sino en generar situaciones de enseñanza que posibiliten la reorganización de esas conceptualizaciones iniciales y favorezcan formas de comprensión cada vez más complejas del sistema de escritura (Ferreiro & Teberosky, 1979).

La escuela adquiere un papel fundamental como instancia de mediación que posibilita el acceso de todos los niños al conocimiento del sistema de escritura, independientemente de sus experiencias previas. La alfabetización constituye un derecho y una responsabilidad institucional, por lo que corresponde a la escuela ofrecer experiencias sistemáticas, significativas y sostenidas que permitan a todos los niños apropiarse del lenguaje escrito, independientemente de su contexto de origen. La escuela constituye un espacio privilegiado para garantizar el acceso a la cultura escrita mediante la participación en prácticas significativas de lectura y escritura, ofreciendo oportunidades de interacción con diversos textos y propósitos comunicativos. La enseñanza no se limita a la transmisión de un código, sino que promueve la construcción de sentidos y la apropiación progresiva de las prácticas del lenguaje en situaciones de lectura y escritura con propósitos comunicativos (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, 2022).

La ausencia de prácticas letradas frecuentes en el entorno familiar no determina de manera directa el fracaso en la alfabetización, ya que la calidad de las experiencias educativas que ofrece la escuela puede compensar las desigualdades iniciales mediante la creación de ambientes alfabetizadores ricos en interacciones, materiales y propuestas significativas (Braslavsky, 2005; Castedo, 2015; Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Investigaciones recientes en contextos educativos diversos señalan que la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas y el acompañamiento sistemático favorecen el desarrollo de la lectoescritura incluso en niños con escasa exposición previa al lenguaje escrito, evidenciando el papel compensador de la institución escolar en la garantía del derecho a la alfabetización (Moya López et al., 2025; Crespo Cuartas, 2025).

La alfabetización implica la inserción de los niños en prácticas sociales del lenguaje, en las que leer y escribir adquieren significado en función de situaciones reales de comunicación. El rol del docente resulta central como mediador que orienta, acompaña y genera condiciones didácticas que

favorecen la reflexión sobre el sistema de escritura, reconociendo las producciones infantiles como manifestaciones del proceso de construcción de ese conocimiento (Kaufman, 2010).

Las prácticas de enseñanza desempeñan una función democratizadora al garantizar oportunidades de acceso a la cultura escrita para todos los niños. La enseñanza sistemática e intencional favorece la reorganización de los saberes previos y el desarrollo progresivo de las competencias lectoras y escritoras (Ministerio de Educación de la Nación, 2022; Kaufman, 2010).

Procesos Cognitivos en la Adquisición de la Lectoescritura

Desde la Psicología Cognitiva, la lectura implica una serie de procesos mentales interdependientes, perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, que operan de manera integrada para construir significado. El entrenamiento en la identificación de sonidos y en la correspondencia grafema-fonema, por ejemplo, se reconoce como un factor protector frente a posibles dificultades posteriores. Los programas pedagógicos que articulan actividades fonológicas con prácticas de lectura significativa favorecen un desarrollo más equilibrado entre decodificación y comprensión, dimensiones esenciales para el aprendizaje lector y escritor (Canet Juric, Andrés, Urquijo y Ané, 2007).

A partir de estos aportes, diversos estudios señalan que el desarrollo de la lectoescritura se sustenta en habilidades cognitivas precursoras, entre las que se destacan la conciencia fonológica, el lenguaje oral, la memoria verbal y la atención, las cuales favorecen el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024c).

Desde una perspectiva neuropsicológica, estas habilidades actúan de manera interdependiente junto con el procesamiento fonológico, la percepción visual y la denominación automatizada rápida, favoreciendo el reconocimiento de las palabras escritas y su comprensión. Entre ellas, la conciencia fonológica constituye uno de los predictores más consistentes del desempeño lector en los primeros años de escolaridad. Esta habilidad permite al niño identificar,

segmentar y manipular los sonidos del lenguaje oral, facilitando la comprensión de la relación entre los sonidos del habla y su representación gráfica. Diferentes habilidades cognitivas se relacionan con aspectos específicos del desempeño lector. En particular, la velocidad lectora se vincula principalmente con procesos atencionales, mientras que la comprensión lectora depende en mayor medida de la memoria verbal y de la capacidad para organizar y recuperar información lingüística (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

Desde la neurociencia del lenguaje se sostiene que la lectura y la escritura constituyen habilidades culturales relativamente recientes desde el punto de vista evolutivo, por lo que no existen áreas cerebrales exclusivamente destinadas a estas funciones. Su aprendizaje implica la reorganización de circuitos neuronales previamente desarrollados para el procesamiento del lenguaje oral, la percepción visual y la memoria. El aprendizaje lector supone la integración de múltiples sistemas cerebrales que permiten reconocer las palabras escritas, acceder a su pronunciación y recuperar su significado. Desde este enfoque, las dificultades en el aprendizaje de la lectura pueden estar asociadas a alteraciones en algunos de los procesos cognitivos que intervienen en su adquisición, particularmente en el procesamiento fonológico y en la automatización del reconocimiento de palabras. Por ello, la identificación temprana de estas dificultades resulta fundamental para orientar intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas que permitan fortalecer los procesos implicados en la alfabetización y prevenir el desarrollo de trastornos más persistentes en el aprendizaje lector (Cuetos Vega, 2012).

Desde una perspectiva psicogenética, Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que el aprendizaje del sistema de escritura no depende exclusivamente del método didáctico, sino de la interacción entre el niño y un objeto cultural que busca comprender. Desde esta perspectiva, las dificultades en la alfabetización deben interpretarse considerando los procesos de construcción del conocimiento desarrollados por los niños y no únicamente los resultados obtenidos. Vissani et al. (2017) señalan que la obra de Ferreiro y Teberosky produjo un cambio en la comprensión del

aprendizaje de la lectoescritura al reconocer al niño como un sujeto cognoscente que elabora hipótesis para comprender el sistema de escritura, transformando así las concepciones tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Desde el enfoque actual del Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere una enseñanza explícita y sistemática que incluya el trabajo intencional sobre las correspondencias entre sonidos y letras, la identificación de unidades lingüísticas y el desarrollo progresivo de la fluidez lectora. Estas habilidades cognitivas, lejos de desarrollarse de manera espontánea, requieren intervenciones pedagógicas específicas que orienten la atención del niño hacia las características formales del lenguaje escrito (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024c).

Factores que Inciden en la Lectoescritura

El proceso de adquisición de la lectoescritura se encuentra condicionado por múltiples factores que inciden en el ritmo, la calidad y la profundidad de los aprendizajes. Estos factores pueden actuar como facilitadores o limitantes en función de las condiciones pedagógicas, sociales y subjetivas en las que se desarrolla el aprendizaje (Ferreiro, 1982; Vygotsky, 1995).

Factores Facilitadores

Entre los elementos que facilitan el desarrollo de la lectoescritura se encuentra la posibilidad de que los niños participen tempranamente en prácticas sociales de lectura y escritura significativas. La exposición cotidiana a materiales escritos, junto con la observación de adultos que leen y escriben con diversos propósitos, genera un entorno alfabetizador que favorece la comprensión de la escritura como objeto cultural y socialmente relevante. El contacto con situaciones reales de uso del lenguaje escrito contribuye a que los niños elaboren hipótesis acerca de su funcionamiento, a partir de la reflexión sobre los modos en que las marcas gráficas representan aspectos del habla y del mundo. Los entornos educativos que reconocen al niño como sujeto activo del conocimiento constituyen un

importante facilitador del proceso alfabetizador. Cuando la enseñanza promueve la exploración, la comparación y la verificación de hipótesis sobre la escritura se fortalecen las posibilidades de aprendizaje significativo. El error se interpreta como una manifestación del pensamiento infantil en desarrollo y como un indicador del progreso cognitivo, más que como un obstáculo que deba eliminarse (Ferreiro, 1982).

Otro factor facilitador es la consideración del punto de vista del niño respecto de su propia producción escrita. La observación y el análisis de sus intentos por comprender el sistema permiten al docente interpretar las lógicas internas de esos procesos. Esta perspectiva permite comprender las transformaciones conceptuales que los niños atraviesan en su proceso de alfabetización y constituye un insumo fundamental para orientar decisiones pedagógicas ajustadas a las necesidades y posibilidades de aprendizaje de cada estudiante (Ferreiro, 1982).

Desde una perspectiva sociocultural Vygotsky (1995) sostiene que la mediación del adulto y las interacciones sociales favorecen la apropiación progresiva del sistema de escritura ampliando las posibilidades de aprendizaje del niño.

En consonancia con esta perspectiva, Kaufman (2010) plantea que la participación en prácticas reales del lenguaje constituye un factor fundamental para el aprendizaje, ya que permite a los niños comprender el sentido social de la lectura y la escritura. Cuando las propuestas pedagógicas se vinculan con situaciones significativas, los niños logran establecer relaciones entre sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes, favoreciendo una apropiación progresiva del sistema de escritura. La intervención docente resulta esencial para acompañar, orientar y promover la reflexión sobre las producciones infantiles.

En conjunto, los factores facilitadores de la alfabetización no dependen exclusivamente de las experiencias previas del niño, sino también de la calidad de las prácticas pedagógicas y de las oportunidades de participación que ofrece el contexto escolar. La enseñanza intencional, la

mediación docente y la generación de situaciones significativas de lectura y escritura contribuyen al desarrollo de la lectoescritura y a garantizar el acceso equitativo al conocimiento, reconociendo al niño como sujeto activo en la construcción de sus aprendizajes (Vygotsky, 1995; Kaufman, 2010; Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Factores Limitantes

En contraposición, los factores limitantes se vinculan con aquellas condiciones que restringen el desarrollo autónomo de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura. Una de las principales dificultades surge cuando la enseñanza se concibe como una transmisión de contenidos cerrados, subordinando el aprendizaje a procedimientos rígidos y estandarizados. Este tipo de prácticas reduce el espacio para la reflexión y la experimentación, desconociendo que la lectoescritura constituye un objeto de conocimiento que debe ser reconstruido por cada sujeto. La sobrevaloración de la corrección formal y la desatención de los procesos cognitivos implicados en las producciones infantiles invisibilizan las estrategias que los niños emplean para comprender el sistema de escritura. Como consecuencia, el foco se centra exclusivamente en el producto esperado y no en la lógica de construcción del conocimiento (Ferreiro, 1982).

Las prácticas que suponen que todos los niños deben alcanzar el dominio de la escritura alfabética siguiendo una misma secuencia o al mismo tiempo desconocen la diversidad de trayectorias posibles en el proceso de alfabetización. Las investigaciones muestran que los niños recorren diferentes etapas, desde escrituras presilábicas hasta alfabéticas, y que el progreso no siempre es lineal (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Considerar estas diferencias como signos de fracaso o de inmadurez constituye un factor limitante que puede derivar en prácticas excluyentes dentro del sistema escolar. Las decisiones didácticas y metodológicas adquieren un papel central, ya que cuando las propuestas pedagógicas se basan en actividades mecánicas, repetitivas o descontextualizadas, centradas exclusivamente en la

copia, la ejercitación aislada o la memorización, se limita la comprensión del sentido comunicativo de la lectura y la escritura. Estas prácticas reducen la participación activa de los estudiantes y restringen las posibilidades de reflexión sobre el funcionamiento del sistema escrito, obstaculizando la construcción significativa del conocimiento (Ferreiro, 1982; Ferreiro & Teberosky, 1979; Kaufman, 2010).

Otro aspecto que puede limitar estos procesos es la implementación de propuestas homogéneas que no contemplen la diversidad de ritmos, intereses y conocimientos previos, ya que dificulta el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, al reducir las oportunidades de participación, interacción con textos reales y construcción progresiva del conocimiento (Moya López et al., 2025).

En concordancia con ello, el Ministerio de Educación de la Nación (2022) señala que la enseñanza de la lectoescritura requiere propuestas pedagógicas intencionales, sistemáticas y contextualizadas. La ausencia de planificación didáctica significativa, así como la falta de intervención docente orientada a acompañar los procesos de aprendizaje, puede constituir un factor limitante que restringe las oportunidades de apropiación del sistema de escritura.

Los factores limitantes no se vinculan exclusivamente con las características individuales de los niños, sino también con las condiciones pedagógicas y didácticas en las que se desarrolla la enseñanza. La calidad de las propuestas educativas, la mediación docente y la implementación de estrategias que favorezcan la participación activa y la reflexión constituyen elementos centrales para garantizar el desarrollo de la lectoescritura y el acceso equitativo al conocimiento (Ministerio de Educación de la Nación, 2022; Moya López et al., 2025).

Interacción entre los Factores y Rol de la Escuela

La institución escolar no puede ser pensada únicamente como un escenario donde se desarrollan los procesos de enseñanza, sino como un espacio que también los configura. Santos

Guerra (2000) señala que en la organización escolar existen dimensiones implícitas que influyen en las prácticas pedagógicas y en las trayectorias de los alumnos. Estas dinámicas institucionales pueden favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje incidiendo en la aparición o persistencia de dificultades. La interacción entre los factores facilitadores y limitantes define, en gran medida, la posibilidad de que el aprendizaje de la lectoescritura se constituya en un proceso constructivo y significativo. En este contexto, la escuela cumple un papel central en la configuración de estas condiciones, ya que puede promover o limitar las oportunidades de los niños para elaborar hipótesis, confrontarlas y transformarlas en nuevos saberes (Santos Guerra, 2000; Ferreiro, 1982).

La implementación de propuestas pedagógicas diversificadas que integren actividades de reflexión sobre el lenguaje, lectura de textos significativos y producción escrita guiada favorece los procesos implicados en la alfabetización y promueve la participación activa de los estudiantes (Moya López et al., 2025). Resulta fundamental que las propuestas escolares partan de los conocimientos previos de los niños, respeten sus modos de razonamiento y valoren las producciones no convencionales como expresiones legítimas de pensamiento (Ferreiro, 1982).

El Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires constituye el marco de referencia que orienta las decisiones didácticas en torno a la alfabetización inicial. Propone una enseñanza explícita, sistemática y gradual del sistema de escritura, que contempla el desarrollo de la conciencia fonológica, las correspondencias entre sonidos y letras y la práctica guiada de la lectura y la escritura. Desde los aportes de la psicología cognitiva y la neuropsicología, esta propuesta favorece el desarrollo de habilidades como la conciencia fonológica, el procesamiento fonológico, la memoria y la atención, aspectos fundamentales para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. De este modo, la intervención docente constituye un componente esencial para fortalecer dichos procesos y promover aprendizajes progresivos y significativos (Canet Juric et al., 2007; Rosselli et al., 2006; Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024c).

El reconocimiento de estos procesos cognitivos permite comprender que las dificultades en la lectoescritura no responden exclusivamente a características individuales del alumno, sino que se vinculan con la interacción entre sus procesos cognitivos, las experiencias educativas y las condiciones de enseñanza (Puñales Ávila et al., 2017).

Resulta fundamental comprender que las dificultades en los procesos de aprendizaje requieren abordajes que trascienden explicaciones centradas exclusivamente en el alumno. El Ministerio de Educación de la Nación (2014) plantea que los Equipos de Orientación Escolar trabajan desde una lógica interdisciplinaria y de corresponsabilidad, en articulación con los docentes y la institución. Esta perspectiva implica reconocer que las trayectorias escolares se configuran en la interacción entre múltiples factores pedagógicos, institucionales y subjetivos, lo que demanda intervenciones situadas que contemplen la complejidad de cada contexto. Este enfoque favorece la construcción de estrategias que no solo acompañen al alumno, sino que también promuevan la revisión de las prácticas de enseñanza y de las condiciones en las que se produce el aprendizaje.

Orientaciones Psicopedagógicas para la Lectoescritura

La enseñanza de la lectura y la escritura requiere adecuar las propuestas pedagógicas a la forma en que aprende el sujeto, promoviendo experiencias de exploración, reflexión e intercambio que favorezcan la construcción progresiva del sistema de escritura. El docente asume un rol de mediador diseñando intervenciones ajustadas al nivel de conceptualización de cada niño y comprendiendo el error como una instancia propia del aprendizaje, cuyo análisis orienta la planificación de estrategias de enseñanza (Tschopp & Farrero Lardet, 1995).

Estas orientaciones también se reflejan en el Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024c) propone una alfabetización que articula la enseñanza explícita y sistemática del sistema de escritura con prácticas de lectura y escritura significativas. Incorpora el desarrollo de la conciencia fonológica,

las correspondencias entre sonidos y letras y la fluidez lectora, sin desvincular estos aprendizajes de situaciones de uso auténtico del lenguaje escrito. Esto supone el diseño de propuestas pedagógicas diversificadas, capaces de responder a la heterogeneidad de las aulas y de favorecer múltiples formas de acceso al aprendizaje. Investigaciones recientes destacan que la implementación de estrategias pedagógicas que integran actividades lúdicas, multisensoriales y significativas favorece el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, promoviendo la motivación, la participación activa y la comprensión del sistema escrito (Moya López et al., 2025; Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024c).

Dificultades en la adquisición de la lectoescritura desde una mirada psicopedagógica

Las dificultades en la adquisición de la lectoescritura están influenciadas por factores sociales, culturales y pedagógicos, además de las características individuales de los niños. En contextos de vulnerabilidad social, estas condiciones pueden intensificar los desafíos que enfrentan los estudiantes durante el proceso de alfabetización (Castedo, 2000). La heterogeneidad de las trayectorias escolares y de las experiencias culturales de los estudiantes demanda propuestas de enseñanza diferenciadas y contextualizadas. Puñales Ávila et al. (2017) señalan que las dificultades de aprendizaje no deben comprenderse exclusivamente como características inherentes al alumno, sino como el resultado de la interacción entre el sujeto y las condiciones educativas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza.

Desde una perspectiva psicopedagógica, el análisis de las dificultades de aprendizaje requiere considerar también las condiciones institucionales y las prácticas educativas que inciden en los procesos de enseñanza. Santos Guerra (2000) señala que las creencias, rutinas y modos de organización presentes en la vida escolar pueden influir en la interpretación de las dificultades de los estudiantes. Por ello, resulta necesario promover una lectura que contemple tanto las características del sujeto como el contexto en el que se desarrollan sus aprendizajes.

La dimensión afectiva y motivacional constituye un elemento central en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Como señala Stapich (2000), el placer por las palabras, el suspenso

narrativo y el disfrute de la escritura favorecen el interés por aprender, mientras que la lectura percibida como una imposición escolar puede afectar la motivación del alumno. Vera Pazmiño et al. (2022) destacan que el desarrollo emocional, la autoestima y el acompañamiento educativo influyen directamente en la confianza del niño, su disposición para aprender y su participación en las actividades alfabetizadoras. Desde el enfoque psicopedagógico, estos aspectos deben ser considerados como parte integral del proceso de evaluación e intervención.

En el marco del Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2024b), la ausencia de conciencia fonológica, la escasa fluidez lectora, las dificultades de comprensión o la producción escrita limitada constituyen indicadores que requieren respuestas pedagógicas oportunas. Canet Juric et al. (2007) señalan que las dificultades en la lectoescritura pueden vincularse con debilidades en los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, tales como la conciencia fonológica, el procesamiento léxico, la memoria verbal y la comprensión lingüística. La identificación temprana de estos procesos permite orientar intervenciones específicas que favorezcan el desarrollo progresivo de las competencias lectoras y escritoras.

La evaluación se comprende como un proceso orientado a la comprensión de los aprendizajes más que a su mera medición. Desde un enfoque formativo, implica analizar los procesos que los alumnos despliegan en la construcción del conocimiento, identificando avances, dificultades y modos de aprender con el propósito de fundamentar decisiones pedagógicas que favorezcan el aprendizaje y mejoren las prácticas de enseñanza (Santos Guerra, 1999). En esta misma línea, los lineamientos curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires conciben la enseñanza como una práctica situada que integra dimensiones metodológicas, éticas, emocionales y sociales, en la que el clima afectivo, los vínculos y la comunicación en el aula constituyen condiciones que favorecen el aprendizaje y fortalecen una evaluación formativa centrada en los progresos de cada alumno (Santos Guerra, 1999; Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024a, 2024c).

El quehacer psicopedagógico en el ámbito escolar

Desde una perspectiva institucional, la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar no se restringe al abordaje individual de las dificultades de aprendizaje, sino que se configura como una práctica orientada a promover la reflexión, el cuestionamiento y la resignificación de las prácticas educativas. El accionar del profesional psicopedagógico se orienta a acompañar a los distintos actores institucionales en el análisis de las situaciones escolares, propiciando la revisión de las modalidades de enseñanza, los posicionamientos docentes y las condiciones que inciden en los procesos de aprendizaje. Así, la intervención psicopedagógica trasciende el abordaje individual de las dificultades y favorece la construcción de respuestas institucionales situadas (Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, 2004).

En esta misma línea, resulta necesario considerar que las prácticas educativas no se configuran únicamente a partir de los discursos pedagógicos explícitos, sino también a través de creencias, rutinas y modos de organización que atraviesan la vida escolar. Santos Guerra (2000) plantea que estas dimensiones influyen en las decisiones pedagógicas y en las formas en que se construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el análisis psicopedagógico de las situaciones escolares requiere considerar tanto las prácticas visibles como los aspectos institucionales implícitos que condicionan las oportunidades de aprendizaje.

El psicopedagogo desarrolla su labor mediante el acompañamiento a los docentes y a las instituciones educativas, promoviendo espacios de reflexión que favorezcan el análisis de las prácticas de enseñanza, de las condiciones que inciden en los procesos de aprendizaje y de los supuestos que orientan las intervenciones pedagógicas. El asesoramiento no consiste en ofrecer respuestas estandarizadas, sino en construir junto con los distintos actores institucionales alternativas de enseñanza ajustadas a la diversidad de los estudiantes y a las características de cada contexto educativo. Las orientaciones para los Equipos de Orientación Escolar destacan la importancia de acompañar a los docentes, fortalecer la corresponsabilidad institucional y generar

condiciones que garanticen el derecho a aprender (Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, 2004; Ministerio de Educación de la Nación, 2014; Vinocur, 2017; Filidoro, 2017).

La evaluación constituye una dimensión central de la intervención psicopedagógica, ya que permite construir una comprensión situada de los procesos de aprendizaje. Lejos de limitarse a la aplicación de instrumentos estandarizados, implica analizar las producciones de los alumnos, las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales para elaborar hipótesis interpretativas que orienten la toma de decisiones. De este modo, la evaluación se configura como una herramienta fundamental para el asesoramiento docente y el diseño de estrategias pedagógicas más inclusivas (Santos Guerra, 1999).

La práctica psicopedagógica se encuentra atravesada por una dimensión ética que implica responder a la singularidad de cada situación educativa, evitando la aplicación de soluciones estandarizadas. Intervenir supone asumir la complejidad de los procesos de aprendizaje y sostener una posición profesional reflexiva, capaz de construir respuestas situadas en diálogo con los actores institucionales y de considerar la incertidumbre como parte constitutiva de la práctica (Filidoro, 2017).

Fracaso escolar en la alfabetización inicial desde una perspectiva psicopedagógica

El análisis del fracaso escolar en la alfabetización inicial requiere ser abordado desde una perspectiva psicopedagógica que evite interpretaciones centradas en supuestos déficits individuales. Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron que todos los niños, independientemente de su contexto de origen, construyen activamente conocimientos sobre el sistema de escritura a través de la elaboración progresiva de hipótesis. En consecuencia, las diferencias en los niveles de alfabetización no pueden atribuirse a limitaciones inherentes al sujeto, sino que deben comprenderse en relación con las oportunidades educativas, las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales que median el acceso al conocimiento.

En consonancia con este enfoque, Vissani, Scherman y Fantini (2017) sostienen que el fracaso escolar no constituye una característica individual del alumno, sino un fenómeno complejo que se configura en la interacción entre factores sociales, pedagógicos e institucionales. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Castedo (2000), quien señala que las dificultades en la alfabetización deben interpretarse como indicadores de la necesidad de revisar las propuestas de enseñanza, más que como expresiones de incapacidad. Del mismo modo, Puñales Ávila et al. (2017) sostienen que las dificultades en la adquisición de la lectoescritura deben comprenderse en relación con la interacción entre el sujeto y las condiciones educativas del entorno. En conjunto, estos aportes permiten comprender el fracaso escolar como un fenómeno complejo que requiere considerar la interacción entre las características del sujeto, las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales que atraviesan los procesos de alfabetización.

La intervención psicopedagógica en los procesos de alfabetización inicial

En el campo específico de la alfabetización inicial, la intervención psicopedagógica se orienta a comprender los procesos mediante los cuales los niños construyen el sistema de escritura y desarrollan la lectura, analizando las condiciones pedagógicas, cognitivas, afectivas e institucionales que inciden en dichos aprendizajes. Las intervenciones oportunas y sostenidas favorecen el acompañamiento de las trayectorias escolares, la prevención de dificultades y la construcción de estrategias ajustadas a las necesidades de los estudiantes y del contexto educativo (Fernández, 1987; Puñales Ávila et al., 2017).

Las dificultades en la adquisición de la lectoescritura no pueden comprenderse como déficits individuales aislados, sino como procesos complejos que se configuran en la interacción entre el sujeto que aprende, el conocimiento y las condiciones vinculares, pedagógicas e institucionales que atraviesan su trayectoria educativa (Fernández, 1987). Desde esta mirada, el concepto de inteligencia atrapada permite comprender cómo determinadas experiencias escolares y subjetivas pueden obstaculizar la relación del sujeto con el conocimiento, destacando que la intervención

psicopedagógica busca favorecer la construcción de nuevas posibilidades de aprendizaje. El psicopedagogo interviene analizando las condiciones que inciden en los procesos de alfabetización inicial para favorecer el desarrollo cognitivo, la autonomía y promover una relación significativa con la lectura y la escritura.

Comprender la alfabetización como un proceso de construcción progresiva permite analizar las conceptualizaciones que los niños elaboran acerca del sistema de escritura y reconocer las estrategias que ponen en juego durante su aprendizaje. Los aportes de Ferreiro y Teberosky, retomados por Vissani, Scherman y Fantini (2017), resultan fundamentales para interpretar las producciones infantiles, identificar los modos en que los sujetos se aproximan a la escritura y orientar intervenciones ajustadas a sus posibilidades.

La evaluación psicopedagógica recupera estos aportes para comprender las modalidades de aprendizaje del sujeto, las estrategias cognitivas que desarrolla, sus posibilidades y las condiciones pedagógicas, afectivas, vinculares e institucionales que favorecen u obstaculizan su acceso al conocimiento. Desde la perspectiva de Fernández (1987), la evaluación no tiene como finalidad clasificar al alumno a partir de sus dificultades, sino interpretar su relación con el aprendizaje, favoreciendo una comprensión integral de sus potencialidades y necesidades de apoyo. En el campo de la alfabetización inicial, esta instancia posibilita analizar los procesos de construcción del sistema de escritura, las estrategias utilizadas por los niños, el desarrollo de habilidades como la conciencia fonológica y la correspondencia fonema-grafema, así como las condiciones didácticas que acompañan dichos procesos. A partir de este análisis, el diagnóstico psicopedagógico orienta la toma de decisiones y el diseño de estrategias ajustadas a las necesidades del estudiante y del contexto escolar, trascendiendo la identificación de dificultades para favorecer intervenciones acordes con sus posibilidades de aprendizaje y su trayectoria educativa (Fernández, 1987; Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024c).

La función preventiva constituye uno de los principales aportes del psicopedagogo en el ámbito escolar. Esta intervención resulta especialmente relevante durante el primer ciclo y particularmente en primer grado, etapa en la que se construyen las bases del sistema de escritura. El análisis de procesos como la conciencia fonológica, la correspondencia fonema-grafema y la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura permite favorecer oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024c; Puñales Ávila et al., 2017).

El psicopedagogo no se posiciona como quien prescribe soluciones externas, sino como un profesional que construye en articulación con los actores institucionales estrategias pedagógicas contextualizadas, atendiendo a la diversidad de trayectorias y necesidades de los estudiantes (Puñales Ávila et al., 2017). Este trabajo colaborativo posibilita revisar las condiciones didácticas que intervienen en la enseñanza de la lectura y la escritura, favoreciendo propuestas que articulen la enseñanza explícita del sistema de escritura, el desarrollo de habilidades involucradas en la alfabetización y la mediación docente ajustada a los procesos de aprendizaje (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024c).

El abordaje psicopedagógico comprende también la articulación con las familias y otros actores institucionales, reconociendo que el aprendizaje se construye en un entramado de relaciones. Desde la perspectiva de Fernández (1987), las dificultades de aprendizaje no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con las condiciones subjetivas, vinculares e institucionales en las que el sujeto se desarrolla. Por ello, el acompañamiento psicopedagógico busca favorecer la continuidad de las intervenciones y construir redes que sostengan las trayectorias de alfabetización.

En síntesis, los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979), Fernández (1987), Santos Guerra (2000), Vinocur (2017), Filidoro (2017) y Puñales Ávila et al. (2017) permiten comprender que las dificultades en los procesos de alfabetización inicial no pueden explicarse únicamente a partir de

características individuales de los estudiantes, sino que requieren considerar la interacción entre los procesos de aprendizaje, las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales que los atraviesan. La intervención psicopedagógica se configura como una práctica preventiva, institucional y contextualizada, orientada a acompañar las trayectorias escolares, promover el trabajo colaborativo y corresponsable con los distintos actores educativos y favorecer propuestas de enseñanza que garanticen el acceso de todos los estudiantes a la lectura y la escritura.

Método

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo e interpretativo, orientado a comprender las prácticas docentes y sus significados en torno a la enseñanza de la lectoescritura. Este enfoque permite explorar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, recuperando sus significados, percepciones y experiencias en relación con el contexto educativo en el que se desempeñan (Hernández Sampieri et al., 2014). La recolección de datos se llevó a cabo durante la primera mitad del ciclo lectivo 2026, enmarcando el estudio dentro de un corte temporal de tipo transversal.

Participantes – Muestra

La población objeto de estudio estuvo constituida por actores institucionales que se desempeñaban en escuelas primarias públicas del barrio de Villa Lugano, con intervención directa en la enseñanza, el acompañamiento o la orientación de los procesos de alfabetización en primer grado. La muestra estuvo compuesta por 12 actores institucionales (docentes, Maestro/a de apoyo pedagógico (MAPED), Maestro/a acompañante de las trayectorias escolares (MACTE), Programa Maestro Más Maestro (M+M) y equipo de conducción) con experiencia directa en el abordaje de la lectoescritura en primer grado, seleccionados de manera intencional y no probabilística. Su participación voluntaria permitió acceder a experiencias y percepciones valiosas en torno a las prácticas docentes y las dificultades observadas en el proceso de alfabetización (Hernández Sampieri et al., 2014).

Criterios de inclusión y exclusión

Para la selección de los participantes se establecieron criterios que permitieran delimitar el universo de estudio y asegurar la pertinencia de la información recabada. Se incluyeron docentes y otros actores institucionales que se desempeñaban en primer grado y que poseían intervención

directa en la enseñanza, el acompañamiento o la orientación de los procesos de alfabetización y que aceptaron participar voluntariamente en la investigación.

Se excluyeron aquellos actores institucionales que no se desempeñaban en primer grado o que no tenían participación directa en los procesos de enseñanza, acompañamiento u orientación de la alfabetización inicial.

Instrumento de Recolección de Datos

Se emplearon entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. Este instrumento permitió acceder a información cualitativa rica y profunda sobre las estrategias pedagógicas utilizadas, las dificultades observadas en el proceso de adquisición de la lectoescritura y las percepciones de los docentes en torno a sus prácticas. Las entrevistas estuvieron guiadas por una serie de preguntas abiertas, lo que facilitó la exploración de los temas centrales del estudio, así como la posibilidad de profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo con los participantes (Hernández Sampieri et al., 2014).

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas realizadas de manera virtual o presencial, coordinando previamente con los participantes las fechas y horarios para su realización. Se solicitó la colaboración voluntaria de los participantes, garantizando un ambiente de confianza, respeto y confidencialidad. Las entrevistas fueron realizadas con autorización previa. Se realizó un análisis cualitativo de la información organizando y categorizando las respuestas de los participantes de acuerdo con los objetivos de la investigación e identificando temas recurrentes emergentes de las entrevistas. Este proceso implicó un análisis detallado y sistemático de la información recolectada, a partir de una interpretación organizada de las respuestas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Utilización del Consentimiento Informado

Se elaboró un consentimiento informado que fue presentado y explicado a cada participante antes del inicio del proceso de recolección de datos. Este documento incluyó los objetivos del estudio, la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de la información proporcionada. Se solicitó y registró el consentimiento explícito y por escrito de cada participante, asegurando su comprensión plena de las condiciones de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2014).

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al análisis de las entrevistas realizadas a 12 actores institucionales de escuelas primarias públicas de Villa Lugano, vinculados con la enseñanza, el acompañamiento y la orientación de los procesos de alfabetización en primer grado. La muestra estuvo conformada por docentes y otros actores que desempeñaban diferentes funciones institucionales, entre ellas MAPED, MACTE, M+M y equipo de conducción.

Prácticas Docentes para la Enseñanza de la Lectoescritura en Primer Grado

El análisis de las entrevistas permitió identificar que los participantes coincidieron en concebir la alfabetización como un proceso que requiere una enseñanza planificada, sistemática y sostenida. Independientemente de las diferencias existentes en sus trayectorias profesionales, los enfoques metodológicos adoptados o los cargos desempeñados, las respuestas obtenidas permitieron reconocer que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se produce de manera espontánea, sino que demanda intervenciones permanentes, propuestas de enseñanza organizadas y múltiples oportunidades para que los estudiantes participen en situaciones de lectura, escritura y oralidad. Esta concepción se refleja en uno de los testimonios, en el que se sostuvo que "es un proceso, que no es algo que va a resultar de un día para el otro" (Entrevistada 11), mientras que otra participante lo caracterizó como "un proceso complejo, gradual y muy heterogéneo" (Entrevistada 7).

Las docentes de grado describieron que la alfabetización atravesaba gran parte de la jornada escolar y se desarrollaba mediante propuestas sistemáticas que integraban actividades de lectura, escritura y oralidad. Las situaciones de enseñanza incluían lectura compartida de diversos textos, conversaciones grupales, escritura colectiva, producción de palabras y oraciones, lectura de distintos portadores textuales y espacios destinados a la escritura autónoma. Entre los aspectos señalados, se destacó especialmente la necesidad de generar oportunidades de escritura "Otra cosa que también estoy diciendo mucho es que los hagan escribir. Porque mucho manual de completar palabritas, completar con letras, pintar mucho. ¿Y dónde está la escritura?" (Entrevistada 1).

Esta preocupación también apareció en otras entrevistas. Los testimonios permitieron reconocer que la escritura no debía limitarse únicamente al aprendizaje del código escrito, sino promover la formación de lectores y escritores. Esta diferenciación se observa en el siguiente testimonio "creo que esta forma sí alfabetiza rápido, sí vas a conseguir que los chicos lean, escriban y se puedan manejar en el área de matemática, pero no forma lectores y escritores" (Entrevistada 2).

Otro aspecto recurrente en las entrevistas fue la importancia de sostener una enseñanza cotidiana de la alfabetización. En este marco, se sostuvo que "Tienen que ser prácticas sostenidas y tienen que ser prácticas sistematizadas" (Entrevistada 11). Esta idea también apareció en el siguiente testimonio "es constante, es todos los días" (Entrevistada 10). Los testimonios también permitieron reconocer que la producción escrita ocupaba un lugar relevante dentro de estas prácticas cotidianas, ya que enseñar a escribir implicaba ofrecer oportunidades frecuentes para producir palabras, oraciones y textos, evitando reducir las propuestas al completamiento de actividades o al reconocimiento aislado de letras.

Esta concepción de la alfabetización como un proceso continuo también fue compartida por quienes desempeñaban funciones de acompañamiento institucional. Desde el rol de MAPED se destacó la importancia de partir de los conocimientos previos de los estudiantes y fortalecerlos mediante un trabajo articulado con las docentes de grado, recuperando aquello que cada niño ya sabía para favorecer nuevos aprendizajes. Desde este rol se planteó "Yo pienso que es un proceso y que tiene mucho que ver con tener una escolaridad previa y también es algo cultural... como el niño esté incentivado" (Entrevistada 3). Los testimonios mostraron que las intervenciones comenzaban identificando el punto de partida de cada estudiante, con el propósito de planificar las propuestas de enseñanza a partir de sus hipótesis de escritura.

Las entrevistas también evidenciaron que las propuestas de enseñanza buscaban recuperar los saberes previos y las experiencias significativas de los estudiantes como punto de partida para el aprendizaje. Entre las estrategias mencionadas se destacó el trabajo con canciones del jardín,

orientado a recuperar aquello que los estudiantes ya conocían y favorecer su participación en situaciones iniciales de lectura. Esta propuesta puede reconocerse en el siguiente relato "la idea es recuperar todo eso que los chicos ya saben de memoria y que ellos se sientan capaces de poder leer. Leer de memoria textos repetitivos, textos conocidos, textos que involucren cuestiones que tienen que ver con lo afectivo" (Entrevistada 11). El uso de canciones y cancioneros como estrategia habitual también apareció en otros relatos "Se trabajaba mucho con canciones. Ellos vienen del jardín, entonces tomás un poco eso. Se trabaja mucho con cancioneros, con canciones tradicionales" (Entrevistada 5).

Respecto de la organización de las propuestas, las respuestas mostraron que la enseñanza debía adecuarse a las características particulares del grupo y a los diferentes ritmos de aprendizaje. Esta adecuación se expresó en decisiones pedagógicas vinculadas con las posibilidades de cada grupo "Vos te tenés que ir acomodando. Vas viendo cómo es tu grupo de clase y te vas amoldando también a lo que se puede, a lo que da el grupo en sí" (Entrevistada 12). Otros testimonios mostraron que algunos estudiantes requerían intervenciones más directas, mientras que otros avanzaban principalmente mediante la cotidianidad en prácticas de lectura y escritura. Se planteó la necesidad de combinar distintas formas de enseñanza de acuerdo con las características de cada grupo y de cada estudiante. Las respuestas obtenidas evidenciaron que la elección de las estrategias dependía del grupo y que en determinadas situaciones recurrían a diferentes modalidades de enseñanza, algunas más centradas en la exploración y otras más explícitas, según las necesidades de los estudiantes.

Dentro de la dinámica del aula, el aprendizaje entre pares fue señalado como una estrategia para favorecer los procesos de alfabetización. Esta valoración se observa en uno de los testimonios "Yo pienso que aprenden en grupo, porque no es que aprenden por mí... ellos aprenden mucho en grupo" (Entrevistada 8). El trabajo grupal también fue mencionado como una forma de propiciar el intercambio y el enriquecimiento entre estudiantes indicando que "También ayuda mucho el trabajo

en grupo, o ver cómo uno distribuye ese trabajo para que entre ellos también se puedan enriquecer. Quizás un grupo... alguno que ya esté más avanzado pueda ayudar a otro ... o al revés" (Entrevistada 10). En el mismo relato se expresó la intención de "ofrecerle lo mejor posible para que puedan apropiarse de la alfabetización" (Entrevistada 10), poniendo de manifiesto la importancia de respetar los tiempos y las características de cada estudiante.

Los testimonios permitieron reconocer que esta adecuación permanente de las propuestas también implicaba atender las condiciones emocionales desde las cuales los estudiantes se aproximaban al aprendizaje. Entre las situaciones mencionadas, se identificó que muchos niños "tienen miedo a la escritura porque dicen: 'No sé qué poner'", por lo que el ambiente alfabetizador funcionaba como un apoyo que les brindaba mayor seguridad para escribir (Entrevistada 5). En la misma línea, otra participante sostuvo que algunos estudiantes "no se animan" a escribir y que, por ese motivo, comenzaba reforzando las vocales para favorecer las primeras producciones escritas (Entrevistada 1). Estos testimonios mostraron que las decisiones pedagógicas también contemplaban aspectos vinculados con la confianza y la seguridad de los estudiantes frente al aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos mostraron que los participantes concebían la enseñanza de la lectoescritura como un proceso sistemático y dinámico, sustentado en la planificación de situaciones variadas de lectura, escritura y oralidad, el sostenimiento cotidiano de prácticas alfabetizadoras y la construcción de propuestas de enseñanza ajustadas a la diversidad de trayectorias y necesidades presentes en el aula.

Otra categoría identificada en las entrevistas fue la importancia atribuida al ambiente alfabetizador como soporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los testimonios mostraron que la alfabetización no se sostenía únicamente en las intervenciones orales del docente, sino también en la disponibilidad permanente de materiales escritos y recursos didácticos que favorecen múltiples interacciones con el sistema de escritura.

Las docentes describieron aulas organizadas con carteles de referencia, abecedarios, producciones de los estudiantes, agendas visuales, imágenes, tarjetas con vocabulario, letras móviles y diferentes portadores de texto. La disponibilidad de estos materiales se observa en el siguiente relato "Me gusta usar mucho material concreto... material visual para poner en el aula. Me gusta que los chicos también lo tengan a disposición" (Entrevistada 12). Los testimonios recogidos mostraron que estos recursos permanecían disponibles durante toda la jornada y constituían apoyos permanentes para que los estudiantes recurrieran a ellos en situaciones de lectura y escritura. Se destacó también que la generación de recursos visuales, el trabajo con el nombre propio, las palabras conocidas y los cuentos repetitivos constituyen aspectos centrales del proceso de alfabetización al señalar que "generación de estímulos, de muchos recursos visuales, de todo lo que tiene que ver con el ambiente alfabetizador, de lo que uno elige para trabajar, ya sean cuentos repetitivos, empezar con el nombre, que es lo principal" (Entrevistada 10).

Respecto del impacto de estos recursos en los procesos de aprendizaje, se señaló que la inmersión en un ambiente alfabetizador, acompañada por prácticas permanentes de lectura y modelado de la escritura, favorecía la apropiación progresiva del sistema de escritura, al expresar que "Hay a veces que es como que con el ya estar inmersos en un ambiente alfabetizador, y vos modelando la escritura y leyendo textos y estando como inmersos en prácticas de lectura y escritura, hay chicos que ya da la sensación como que van aprendiendo solos, ¿no? Que sentís que no hiciste ninguna intervención demasiado focalizada en el uno a uno, sino que ya simplemente, casi por ósmosis, como que van avanzando" (Entrevistada 1).

Los relatos mostraron que los materiales disponibles no permanecían únicamente como elementos de decoración, sino que eran utilizados permanentemente durante las actividades de lectura y escritura para localizar palabras, establecer relaciones entre sonidos y grafías, recuperar vocabulario conocido y favorecer la producción escrita de los estudiantes.

Dentro del ambiente alfabetizador, las canciones y los cancioneros ocuparon un lugar especialmente relevante en los relatos de los participantes. Los testimonios recogidos describieron que estos recursos favorecen las primeras aproximaciones a la lectura, la identificación progresiva de palabras y el trabajo sistemático con el sistema de escritura. Esta modalidad de trabajo también fue mencionada por una docente "Una canción la trabajás toda una semana o una semana y media" (Entrevistada 5).

El trabajo con cancioneros se articulaba con la enseñanza progresiva de los sonidos, la identificación de fonemas y diversas propuestas lúdicas orientadas a reutilizar las palabras aprendidas en nuevas situaciones de lectura y escritura. Una de las prácticas mencionadas consistía en "La marcamos, la subrayamos, la escribimos, así hasta que adquieren esa palabra" (Entrevistada 8), mientras que otro relato permitió reconocer la incorporación progresiva de letras y sonidos mediante situaciones lúdicas y canciones "Fuimos enseñando letra por letra, sonido por sonido, y después, muy de a poco fuimos a través de situaciones lúdicas y de canciones conocidas para ellos" (Entrevistada 9).

Los testimonios permitieron caracterizar los recursos didácticos como mediadores permanentes del aprendizaje, integrados de manera sistemática a las situaciones de enseñanza y utilizados para favorecer la consulta, la participación y la construcción progresiva del sistema de escritura.

El análisis de las entrevistas permitió identificar que el seguimiento permanente de los aprendizajes constituyó una práctica transversal en los procesos de alfabetización. Los resultados mostraron que la enseñanza no finalizaba con la planificación de las propuestas, sino que implicaba una observación continua de las producciones de los estudiantes, la identificación de sus avances y dificultades y la toma de decisiones pedagógicas a partir de la información obtenida durante el trabajo cotidiano.

El primer paso consistía en conocer el punto de partida de cada estudiante antes de definir las intervenciones pedagógicas. Desde el programa M+M, esta instancia fue descrita de la siguiente manera "Primero necesito conocer en qué situación se encuentran... lo primero que buscamos es ver cómo piensan. Cómo piensan una palabra" (Entrevistada 6). La información obtenida a partir de estos registros constituía un insumo para valorar los avances y reorganizar las propuestas de enseñanza "Tenés un montón de información valiosa que después, cuando volvés a tomar registros a los dos meses, comparás y decís: 'Ah, mirá'. Y ahí se van viendo los avances. Es siempre un proceso" (Entrevistada 6). Estos registros permitían revisar permanentemente los agrupamientos y adecuar las consignas según los avances observados en cada estudiante. Este seguimiento orientaba las decisiones posteriores "Todo el tiempo estamos mirando dónde están parados para ver cómo seguimos, si los cambiamos de grupo, si les ofrecemos otra cosa. En general siempre les ofrecemos la misma actividad... pero las consignas son distintas" (Entrevistada 6).

Las entrevistas evidenciaron la importancia atribuida al trabajo articulado entre los distintos actores institucionales involucrados en los procesos de alfabetización. Las respuestas obtenidas mostraron que el acompañamiento de las trayectorias escolares no recaía exclusivamente en el docente de grado, sino que implicaba un trabajo conjunto con programas y dispositivos específicos de apoyo pedagógico.

Desde los equipos de acompañamiento institucional se destacó la importancia del seguimiento continuo de aquellos estudiantes que presentaban mayores desafíos en sus aprendizajes. En particular, desde el rol de MACTE se describió esta tarea como "Mi tarea está más orientada al acompañamiento de las docentes en la planificación de las propuestas, contemplando todo lo que tiene que ver con la diversificación; haciendo un seguimiento de aquellos niños que presentan desafíos en sus aprendizajes" (Entrevistada 7).

En las entrevistas a docentes de grado también se reconoció el acompañamiento brindado por el programa M+M durante los procesos de alfabetización, señalando que este dispositivo

contribuía tanto a la planificación de las propuestas como a la implementación de intervenciones específicas destinadas a responder a las necesidades de los estudiantes.

Los hallazgos mostraron que el seguimiento de los aprendizajes fue comprendido como un proceso continuo, integrado a la enseñanza y orientado a la toma de decisiones pedagógicas. La evaluación permanente de las producciones, la identificación del punto de partida de cada estudiante, la reorganización de agrupamientos y el trabajo articulado entre docentes de grado y equipos de apoyo institucional constituyeron prácticas recurrentes destinadas a acompañar las trayectorias de alfabetización y favorecer el progreso de los estudiantes.

Principales Dificultades que Presentan los Estudiantes en el Proceso de Adquisición de la Lectoescritura

El análisis de las entrevistas permitió identificar que los participantes atribuyeron las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura a una multiplicidad de factores que excedían las características individuales de los estudiantes. Las respuestas mostraron coincidencias al señalar que factores como las trayectorias escolares, las experiencias previas de alfabetización, el contexto familiar y las oportunidades de interacción con la lengua escrita incidían de manera significativa en los procesos de aprendizaje.

Uno de los aspectos más mencionados fue la ausencia o discontinuidad de la escolaridad previa. Se reconoció que una parte de los estudiantes iniciaba primer grado sin haber transitado de manera sostenida el Nivel Inicial o con experiencias educativas fragmentadas, situación que dificultaba la construcción de hábitos escolares y las primeras aproximaciones a la lectura y la escritura. Como señalaron los participantes "Hay muchos que vienen sin escribir su nombre, entonces es como arrancar de cero, de cero, literal" (Entrevistada 8). Desde el rol de MAPED también se identificó que algunos niños comenzaban la escolaridad primaria sin experiencias previas de alfabetización e incluso sin haber desarrollado habilidades motrices básicas necesarias para iniciar la

escritura. "Sin escolaridad previa y en algunos casos que no saben agarrar ni un lápiz" (Entrevistada 3).

Otro aspecto destacado fue el papel atribuido al contexto familiar y sociocultural. Las respuestas permitieron reconocer que las oportunidades de interacción con libros, conversaciones y otras situaciones de lectura fuera de la escuela influían en las posibilidades de aprendizaje durante el primer grado. El acompañamiento familiar y la dimensión emocional aparecieron estrechamente vinculados con este proceso "Es necesario sí o sí que la familia esté acompañando, que la familia esté sosteniendo... el aprendizaje de la lectoescritura está sí o sí relacionado y pegado a lo emocional" (Entrevistada 11).

Desde el rol de MACTE, se planteó que muchas de las dificultades observadas inicialmente respondían más a condiciones del contexto que a dificultades propias de los estudiantes: "muchas veces pensamos que es porque tienen alguna dificultad y se piden orientaciones, sugerencias pensando que es algo del niño y muchas veces es porque este chico no tiene diálogos en su casa, no hay juegos" (Entrevistada 4). El contexto también adquirió relevancia en el relato de la maestra secretaria, quien relacionó las diferencias observadas entre los estudiantes con el capital cultural y las experiencias previas construidas fuera de la escuela al afirmar que "Todo tiene que ver con el acervo cultural. Va a ser más o menos difícil o más o menos fácil de acuerdo con lo que traiga cada sujeto" (Entrevistada 2).

Otro aspecto señalado fue la heterogeneidad presente en las aulas de primer grado. Las entrevistas permitieron identificar que coexistían estudiantes con trayectorias muy diversas, distintos niveles de conceptualización sobre la escritura y ritmos de aprendizaje diferentes. Desde el programa M+M, esta diversidad fue ejemplificada de la siguiente manera "Hay pibes que saben letras, otros que no. Vos les pedís que te escriban algo y te hacen un dibujo" (Entrevistada 6).

A partir de los relatos de las personas entrevistadas, se identificaron dificultades específicas relacionadas con la construcción del sistema de escritura. Entre ellas, mencionaron la permanencia en niveles iniciales de conceptualización, el uso predominante de vocales, la confusión y omisión de letras, las dificultades para establecer correspondencias entre sonidos y grafías y la escasa autonomía para revisar sus producciones escritas. Esta diversidad puede observarse en expresiones como “te dibujan, tenés los que ponen palabras, tenés los que escriben casi todo con las letras de sus nombres” (Entrevistada 6). También se mencionaron situaciones en las que algunos niños “solo ponen vocales” (Entrevistada 11), “confunden ciertas letras... Consonante y vocal te escriben bien, pero cuando hay dos vocales juntas hay una que la omiten” (Entrevistada 1) o escribían palabras en las que “se comieron tres letras” (Entrevistada 8), sin advertir esas omisiones de manera autónoma.

También se identificaron dificultades vinculadas con el lenguaje oral y la conciencia fonológica. Entre ellas, se mencionó que “si los chicos hablan mal o no pronuncian ciertas letras, después va a ser difícil que lo pasen a la escritura” (Entrevistada 11). Otro testimonio señaló que “algunos indicadores que suelen alarmarnos, como las dificultades persistentes para identificar o manipular los sonidos del habla, problemas para establecer las correspondencias entre fonemas y grafemas y escasa automatización en la lectura, aun después de haber recibido una enseñanza sistemática” (Entrevistada 7).

Las respuestas permitieron diferenciar aquellas dificultades que podían formar parte de los avances, retrocesos y distintos ritmos propios del proceso de alfabetización y aquellas situaciones que, por su persistencia, requerían la intervención de otros profesionales. Respecto de las primeras, se expresó que en primer grado “estos avances y retrocesos son súper normales y está bien que sucedan” (Entrevistada 9). No obstante, cuando las dificultades se sostenían en el tiempo y no se observaban progresos aún después de implementar diversas estrategias pedagógicas, se consideraba necesario recurrir a otros profesionales. En esos casos, se reconocían los límites del rol docente y se señalaba que su función no consistía en realizar diagnósticos, sino en comunicar a las familias las

dificultades observadas y sugerir la consulta con profesionales de la salud cuando lo consideraban necesario. Este límite del rol docente quedó expresado en el siguiente testimonio “No podemos diagnosticar. Entonces se llama a la familia, se le dice que tiene dificultades, se le sugiere, porque tampoco se puede decir directamente, que vaya a algún profesional de la salud” (Entrevistada 11).

El ausentismo escolar apareció como otro factor que incidía en los procesos de alfabetización. Los testimonios mostraron que la falta de continuidad en la asistencia dificultaba la apropiación de contenidos que requerían un trabajo sistemático y cotidiano. Esta incidencia se observa en uno de los relatos "El chico que falta, que no tiene la continuidad, es el que más le cuesta y es el que más atrás me queda" (Entrevistada 8). Esta situación también fue descrita por otra docente "Hay mucho ausentismo. De 23 pibes te vienen 14 o 15." y agregó que *"influye un montón en el aprendizaje de los pibes si no vienen a la escuela"* (Entrevistada 6). Otra entrevistada también vinculó el ausentismo con las dificultades para alfabetizar "Por eso también es tan difícil alfabetizar a un nene que no viene regularmente. Porque si yo todos los días voy a la escuela, todos los días escribo, todos los días estoy expuesto, tarde o temprano termino memorizando las consonantes" (Entrevistada 1).

Los hallazgos mostraron que las dificultades en la adquisición de la lectoescritura fueron comprendidas por los participantes como el resultado de la interacción entre múltiples factores personales, familiares, escolares y socioculturales. Entre las dificultades específicas identificadas se encontraron aquellas vinculadas con la construcción del sistema de escritura, entre ellas la permanencia en niveles iniciales de conceptualización, el uso predominante de vocales, la omisión y confusión de letras, las dificultades para establecer correspondencias entre fonemas y grafemas y la escasa autonomía para revisar las producciones escritas. Las trayectorias escolares previas, las oportunidades de interacción con la lengua escrita fuera de la escuela, la continuidad de la asistencia, la heterogeneidad presente en las aulas y la diversidad de experiencias con las que los

estudiantes ingresaban al primer grado fueron señaladas como factores que incidían en los procesos de alfabetización.

Relación Entre las Prácticas Docentes y los Procesos de Adquisición de la Lectoescritura

El análisis de las entrevistas permitió identificar que los participantes establecieron una relación entre las prácticas docentes implementadas y los procesos de adquisición de la lectoescritura. Las respuestas mostraron que las dificultades observadas en primer grado no fueron atribuidas exclusivamente a las características individuales de los estudiantes, sino que también se reconoció la necesidad de implementar propuestas de enseñanza flexibles, sostenidas y ajustadas a las particularidades de cada trayectoria escolar.

Uno de los aspectos que emergió de manera consistente fue la necesidad de adecuar las propuestas de enseñanza al punto de partida de cada estudiante. Los testimonios evidenciaron que la heterogeneidad presente en las aulas exigía observar continuamente los modos en que los niños aprendían para reorganizar las intervenciones pedagógicas. Esta adecuación fue descripta de la siguiente manera "Las orienta muchísimo, porque vos te tenés que ir acomodando. Vas viendo cómo es tu grupo de clase y te vas amoldando también a lo que se puede, a lo que da el grupo en sí" (Entrevistada 12).

Desde el programa M+M también se destacó que las decisiones pedagógicas se organizaban a partir de las hipótesis de escritura de los estudiantes. Esta modalidad de trabajo quedó reflejada en el siguiente relato "A partir de ver cómo piensan hacemos agrupamientos... los agrupamos y los exponemos a cosas que creemos que los van a hacer avanzar a la siguiente etapa" (Entrevistada 6). La flexibilidad de las propuestas también apareció vinculada con la consideración de las particularidades de cada estudiante, señalando que "sobre todo, las decisiones siempre deben construirse a partir de las características particulares de cada estudiante. Ninguna planificación

puede ser rígida" (Entrevistada 7). Esta concepción quedó sintetizada en la expresión "Hay que enseñar como ellos aprenden" (Entrevistada 11)

Esta adecuación también se expresó en ajustes relacionados con la cantidad, el acceso y la variedad de las actividades, por ejemplo "Lo primero que hacemos siempre es adecuaciones. De cantidad, de acceso, de variedad" (Entrevistada 2). La elección de estrategias de acuerdo con las necesidades individuales también apareció en los relatos "Yo lo que hago es ver lo que le funciona a cada alumno. Si a un alumno le funciona trabajar con dispositivo, trabajo con dispositivo. Si a otro le funciona trabajar con juegos" (Entrevistada 3).

Además de la adecuación permanente de las propuestas, algunos participantes señalaron que la construcción de un vínculo pedagógico constituía otra condición relevante para favorecer los procesos de alfabetización. La importancia atribuida a este vínculo quedó reflejada en la expresión "Si no hay vínculo, si no hay conexión... es muy difícil que ese chico aprenda... vos tenés que lograr hacer un vínculo" (Entrevistada 11).

Las entrevistas también permitieron identificar que los procesos de alfabetización fueron concebidos como una tarea compartida entre distintos actores institucionales. Entre las prácticas mencionadas se encontró el trabajo articulado entre docentes de grado, M+M, MAPED, MACTE y equipos directivos. En relación con las condiciones institucionales que favorecen la alfabetización, varias entrevistadas señalaron la importancia del trabajo colaborativo, afirmando que "Favorecer, para mí, es el trabajo en red, en equipo, con el grupo" (Entrevistada 10). Desde el rol de MACTE, esta modalidad de trabajo fue descripta de la siguiente manera "Sí, lo hacemos entre todas. En general tratamos de trabajarlo entre todas o se sugieren cosas. Por supuesto que la última palabra siempre la tiene el docente, porque es quien está adentro del aula" (Entrevistada 4). Desde la perspectiva de una docente de grado que transitaba su primer año en primer grado, el acompañamiento brindado por M+M fue valorado como un apoyo fundamental. Al respecto expresó que "Ese programa es el

que está especializado en alfabetización y ellos nos acompañan un montón ... Yo no sé si hoy tendría los mismos resultados si no tuviera ese apoyo" (Entrevistada 8).

Otro aspecto mencionado estuvo relacionado con la construcción de saberes profesionales para la enseñanza de la alfabetización. Si bien la formación docente inicial no constituyó un eje específico de esta investigación, las respuestas mostraron que los conocimientos necesarios para enseñar a leer y escribir se fortalecieron mediante instancias de formación continua, el acompañamiento de programas específicos y el intercambio con colegas de mayor experiencia. Respecto de las instancias de formación, se mencionó que "No, la verdad que no. Solamente la que se brinda en el profesorado y, obviamente, los cursos que dan desde Escuela de Maestros, las capacitaciones" (Entrevistada 9). También se hizo referencia a "No, más que las capacitaciones que nos puede dar la escuela, que vengan del Gobierno" (Entrevistada 10). El intercambio con colegas de mayor experiencia y el acompañamiento de M+M también aparecieron como fuentes de aprendizaje profesional "Me ayudaron mucho las compañeras que ya tenían experiencia ... Siempre, en primer grado, tuve la mayoría de las veces M+M, entonces también, con el tema de alfabetización, me apoyaba mucho en ella" (Entrevistada 5).

Los testimonios mostraron que el trabajo colaborativo no sólo se expresó en el acompañamiento brindado a los estudiantes, sino también en el desarrollo profesional de los propios docentes. Las experiencias compartidas con colegas, el asesoramiento de programas específicos y las instancias de formación continua fueron mencionadas como recursos que fortalecieron las prácticas de enseñanza y permitieron responder a la diversidad de trayectorias presentes en las aulas. A su vez, se reconoció que estas prácticas debían sostenerse de manera sistemática a lo largo del ciclo lectivo. La necesidad de esta continuidad quedó expresada en el siguiente testimonio "Tienen que ser prácticas sostenidas y tienen que ser prácticas sistematizadas" (Entrevistada 11). Esta continuidad fue asociada con el carácter cotidiano del trabajo alfabetizador, como se observa en la expresión "Más en primer grado... alfabetizar es constante, es todos los días" (Entrevistada 10).

Desde el programa M+M se destacó que el seguimiento continuo permitía revisar permanentemente las decisiones pedagógicas al referir que "Todo el tiempo estamos mirando dónde están parados para ver cómo seguimos, si los cambiamos de grupo, si les ofrecemos otra cosa" (Entrevistada 6). Otras respuestas señalaron que las decisiones de enseñanza se ajustaban de manera continua a partir de las respuestas de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, señalando que "ellos mismos nos van marcando un poco el ritmo" (Entrevistada 9), "Tratar de ser flexible... ver cómo el grupo avanza. Si tengo que detenerme, modificar, adecuar, eso es a medida de tener la mirada crítica" (Entrevistada 10). Las expectativas docentes también fueron reconocidas como un aspecto que incidía en el proceso de aprendizaje "Si vos pensás que ellos no van a poder, no van a poder. Vos sos la primera que tenés que saber que ellos van a poder" (Entrevistada 11).

Los hallazgos mostraron que los participantes establecieron una relación entre las prácticas docentes y la adquisición de la lectoescritura como un proceso dinámico en el que la planificación, la evaluación continua, la adecuación de las propuestas, el trabajo colaborativo y la formación continua de los docentes fueron mencionados como componentes centrales para acompañar las trayectorias de alfabetización de los estudiantes.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las prácticas docentes y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de escuelas públicas de Villa Lugano. A partir de los discursos de los participantes fue posible comprender que las prácticas de enseñanza desempeñan un papel relevante en los procesos de alfabetización inicial y que el aprendizaje de la lectura y la escritura no depende exclusivamente de las características individuales de los estudiantes. Por el contrario, los hallazgos permiten interpretar que la adquisición de la lectoescritura se configura en la interacción entre las propuestas pedagógicas, las trayectorias escolares, las condiciones institucionales y los contextos socioculturales en los que transcurre la escolaridad.

El supuesto básico de investigación planteaba que las diferentes metodologías y enfoques utilizados por los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura podrían relacionarse con las dificultades o logros en la adquisición de la lectoescritura por parte de los alumnos. Los resultados permiten sostener parcialmente este supuesto y al mismo tiempo complejizarlo. Si bien las metodologías y estrategias implementadas por los docentes pueden generar condiciones que favorezcan u obstaculicen los procesos de alfabetización, los hallazgos muestran que su relación con estos procesos se encuentra atravesada por otros factores, como las experiencias previas de los estudiantes, la continuidad de sus trayectorias escolares, las oportunidades de interacción con la lengua escrita y las condiciones institucionales que sostienen el proceso educativo. Esta interpretación resulta consistente con los desarrollos de Fernández (1987), quien concibe el aprendizaje como un proceso relacional y sostiene que la alfabetización constituye una construcción compleja que no puede explicarse mediante relaciones lineales de causa y efecto.

Uno de los principales hallazgos fue la concepción compartida de la alfabetización como un proceso gradual, sistemático y continuo que requiere intervenciones pedagógicas intencionales y sostenidas. Esta perspectiva dialoga con Ferreiro (2000), Castedo (2015), Kaufman (2010) y el Equipo

de Lengua (2008), quienes sostienen que enseñar a leer y escribir implica favorecer la participación de los estudiantes en prácticas significativas de lectura, escritura y oralidad, articuladas con una enseñanza planificada del sistema de escritura. Los lineamientos curriculares del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2024b) proponen integrar la enseñanza sistemática del sistema de escritura con situaciones auténticas de lectura, producción escrita y comunicación oral. Las prácticas descritas por los participantes se caracterizaron por la recuperación de los saberes previos, el uso de recursos diversos, la promoción del aprendizaje entre pares y la adecuación permanente de las intervenciones, lo que evidencia una convergencia con estos planteos teóricos y curriculares.

Esta concepción también permite comprender que las prácticas de enseñanza no solo organizan contenidos, sino que crean condiciones para que cada estudiante construya una modalidad singular de apropiación del conocimiento. Las intervenciones docentes adquieren valor en la medida en que posibilitan reconocer los modos particulares de aprender, evitando respuestas homogéneas frente a la diversidad presente en las aulas (Fernández, 1987). La intervención psicopedagógica también adquiere relevancia al favorecer el análisis de las producciones infantiles y de las condiciones de enseñanza para comprender los procesos de aprendizaje que subyacen a las dificultades observadas. Tal como plantean Bassedas et al. (2007), el asesoramiento psicopedagógico en la escuela supone construir junto con los docentes estrategias de intervención ajustadas a las necesidades identificadas, promoviendo la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el fortalecimiento de las condiciones institucionales antes que explicaciones centradas exclusivamente en las características individuales de los estudiantes.

Un hallazgo particularmente relevante fue que los participantes no identificaron un único método como suficiente para acompañar todas las trayectorias de alfabetización. En sus relatos, las situaciones significativas de lectura y escritura, la recuperación de las hipótesis infantiles y la participación cotidiana en prácticas de cultura escrita coexistían con intervenciones más explícitas y focalizadas sobre el sistema de escritura. Esta articulación resulta consistente por una parte con la

perspectiva psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1979), que reconoce a los estudiantes como sujetos activos que construyen hipótesis acerca de la escritura y por otra con los lineamientos curriculares actuales, que señalan la necesidad de enseñar de manera intencional y sistemática las correspondencias entre sonidos y letras y otras propiedades del sistema alfabético (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024c). Esta combinación de estrategias puede interpretarse a la luz de los aportes de Braslavsky (2005), quien plantea que la alfabetización requiere integrar diferentes dimensiones de la enseñanza sin reducirse a un único procedimiento metodológico. Este hallazgo permite superar las oposiciones rígidas entre métodos y centrar el análisis en la pertinencia de las intervenciones para cada trayectoria. La flexibilidad no supone una combinación arbitraria de actividades, sino la selección fundamentada de estrategias a partir de los conocimientos previos, las respuestas y las necesidades que manifiestan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Los discursos de las participantes evidenciaron que las decisiones metodológicas se construían a partir de la observación continua de las respuestas de los estudiantes y de la revisión permanente de las intervenciones pedagógicas, más que de la adhesión rígida a un único enfoque de enseñanza.

Esta interpretación dialoga con la investigación realizada por Cuesta (2022), quien sostiene que las discusiones sobre la alfabetización en Argentina no pueden reducirse a la elección de un único método de enseñanza. La autora plantea que las tensiones entre distintos enfoques continúan presentes en las prácticas docentes y que la búsqueda de una única propuesta metodológica capaz de garantizar por sí sola el aprendizaje simplifica un proceso que depende de múltiples factores pedagógicos, institucionales y contextuales. En ese sentido, los hallazgos del presente estudio muestran que los participantes describieron prácticas que integran diferentes estrategias de enseñanza, priorizando la selección de intervenciones ajustadas a las características de los estudiantes y a las trayectorias escolares, antes que la adhesión exclusiva a un determinado enfoque metodológico. Los resultados permiten comprender que la discusión sobre la alfabetización se desplaza desde la búsqueda de un método universal hacia la construcción de respuestas pedagógicas contextualizadas, ajustadas a la diversidad de trayectorias escolares.

Los resultados obtenidos también encuentran puntos de contacto con la investigación de Quiroz-Albán y Delgado-Gonzembach (2021), quienes destacan la importancia de planificar estrategias acordes con las características de los estudiantes. No obstante, dado que dicho antecedente corresponde a una revisión documental y no a una investigación de campo, su aporte debe considerarse principalmente como un sustento conceptual sobre la relevancia de la planificación y la mediación docente. Las autoras señalan que la selección de estrategias puede favorecer la motivación, la autonomía y la participación, particularmente cuando se consideran las condiciones socioculturales del alumnado. Los hallazgos del presente estudio permiten ampliar esta perspectiva al mostrar que la adecuación de las estrategias no depende únicamente de las características de los estudiantes, sino también de la capacidad de los docentes para revisar y ajustar permanentemente sus intervenciones.

Por su parte, los hallazgos de Gutiérrez Fresneda y Pozo Rico (2022) permiten establecer un punto de diálogo respecto de la importancia de integrar propuestas variadas, actividades lúdicas, experiencias multisensoriales y trabajo colaborativo. Los resultados del presente estudio coinciden con los planteos de las autoras al destacar el valor de propuestas diversificadas para favorecer los procesos de alfabetización. El estudio previo registró mejoras en habilidades como el lenguaje oral, la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la comprensión lectora, mientras que en la presente investigación los participantes también señalaron la importancia de implementar estrategias variadas y ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

Otro aspecto relevante fue la importancia atribuida al ambiente alfabetizador y al seguimiento continuo de los procesos de aprendizaje. Los participantes describieron aulas en las que carteles, abecedarios, nombres propios, producciones de los estudiantes, cancioneros y otros portadores textuales permanecían disponibles como recursos de consulta e interacción con la lengua escrita. Estos hallazgos dialogan con los aportes de Ferreiro (1996b, 2000), Castedo (2015), Kaufman (2010) y el Equipo de Lengua (2008), quienes sostienen que el ambiente alfabetizador adquiere valor

pedagógico cuando los materiales escritos se incorporan a situaciones de enseñanza que promueven su exploración, utilización y reflexión con propósitos significativos. Los resultados muestran que dichos recursos no constituían únicamente elementos presentes en el aula, sino que formaban parte de un proceso de enseñanza acompañado por un seguimiento permanente de los aprendizajes, mediante la observación de las producciones, la identificación de los conocimientos iniciales, la reorganización de los agrupamientos y la adecuación de las consignas según los avances registrados.

De este modo, tanto el ambiente alfabetizador como la evaluación continua aparecen integrados en una misma lógica de enseñanza, orientada a acompañar las trayectorias escolares más que a verificar resultados finales. Esta perspectiva supone comprender la evaluación como un proceso orientado a conocer cómo aprende cada estudiante para orientar la enseñanza, más que como una instancia destinada únicamente a acreditar aprendizajes o identificar dificultades. Los participantes señalaron que el seguimiento de los aprendizajes implicaba valorar los avances de cada estudiante en relación con su propio punto de partida, evitando comparaciones homogéneas entre los alumnos y orientando las decisiones de enseñanza en función de la evolución de cada trayectoria. Esta interpretación resulta consistente con la concepción de aula alfabetizadora desarrollada en el marco teórico, entendida como un entorno pedagógico que promueve interacciones significativas con la cultura escrita. El valor del ambiente alfabetizador no reside únicamente en la presencia de recursos, sino en la mediación docente que los convierte en oportunidades de aprendizaje (Kaufman, 2010; Castedo, 2015).

Los resultados permiten reconocer que la mediación docente no se produjo exclusivamente a través de intervenciones dirigidas de manera individual, sino también mediante la organización de intercambios entre pares y la generación de condiciones afectivas favorables para aprender. Los participantes atribuyeron valor a los agrupamientos flexibles, al trabajo colaborativo y a la posibilidad de que los estudiantes confrontaran sus producciones y recibieran ayuda de compañeros con diferentes conocimientos. Este hallazgo puede interpretarse desde el concepto de zona de desarrollo

próximo de Vygotsky (1995), según el cual el aprendizaje puede potenciarse mediante la intervención de un adulto o de un par que brinda apoyos ajustados. Esta concepción resulta consistente con el Equipo de Lengua (2008), que destaca la importancia de generar situaciones de intercambio y reflexión compartida durante el proceso de alfabetización. El trabajo con canciones, textos conocidos y situaciones vinculadas con experiencias significativas fue valorado porque permitía recuperar saberes previos y fortalecer la confianza de los estudiantes en sus posibilidades de leer y escribir.

Estas prácticas muestran que la alfabetización involucra no solo dimensiones cognitivas y lingüísticas, sino también afectivas y vinculares, dado que las expectativas docentes, la seguridad para participar y el reconocimiento de los avances pueden incidir en la disponibilidad de los estudiantes frente al aprendizaje. Los participantes señalaron que generar seguridad para intentar escribir y favorecer la confianza de los estudiantes durante sus primeras producciones escritas también formaban parte de las intervenciones docentes destinadas a acompañar los procesos de alfabetización. Esta concepción también resulta consistente con los aportes de Bassedas et al. (2007), quienes sostienen que la intervención psicopedagógica trasciende la evaluación individual y se orienta al asesoramiento de los docentes, al análisis de las prácticas de enseñanza y a la construcción conjunta de estrategias que favorezcan los procesos de aprendizaje. Los hallazgos obtenidos refuerzan la importancia de una intervención psicopedagógica de carácter institucional y preventivo, orientada a acompañar a los equipos docentes y a generar mejores condiciones para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Esta interpretación encuentra un punto de contacto con Ravanal et al. (2022), quienes señalan la importancia del componente evaluativo dentro del conocimiento didáctico de la alfabetización inicial. Sin embargo, el estudio de estos autores también advierte que el conocimiento sobre la evaluación suele aparecer formulado de manera general y débilmente articulado con las decisiones didácticas. Por ello, los resultados del presente trabajo permiten reconocer la importancia atribuida al seguimiento en los discursos docentes, aunque la ausencia de observaciones de aula

impide establecer cómo se implementaban concretamente esas evaluaciones y con qué nivel de sistematicidad.

Estos hallazgos permiten desplazar el análisis desde una mirada centrada exclusivamente en las dificultades individuales hacia la consideración de las condiciones pedagógicas e institucionales que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. Esta interpretación resulta consistente con Fernández (1987), quien entiende el aprendizaje como una construcción relacional en la que intervienen simultáneamente el sujeto, el objeto de conocimiento y el contexto. La intervención psicopedagógica no se limita a evaluar al estudiante cuando una dificultad ya se encuentra instalada, sino que comprende el acompañamiento a los docentes, el análisis de las propuestas de enseñanza y la construcción conjunta de estrategias diversificadas. El psicopedagogo puede colaborar en la interpretación de las producciones infantiles, el reconocimiento de barreras para el aprendizaje y la planificación de intervenciones preventivas ajustadas a las particularidades de cada trayectoria.

La información obtenida sugiere que las dificultades identificadas por los participantes no fueron interpretadas como fenómenos homogéneos ni atribuibles exclusivamente a condiciones individuales. Las entrevistadas las relacionaron con trayectorias escolares discontinuas, experiencias previas diversas, oportunidades desiguales de interacción con la cultura escrita, condiciones familiares y socioculturales, asistencia irregular y prácticas de enseñanza. Estos resultados también encuentran puntos de contacto con la investigación de Orellana et al. (2022), cuyos hallazgos destacan que las oportunidades de interacción con la lengua escrita en el entorno familiar y el acompañamiento temprano constituyen factores relevantes para el desarrollo de los procesos iniciales de alfabetización, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Los hallazgos de la presente investigación permiten ampliar esta perspectiva al mostrar que dichas oportunidades interactúan con las prácticas de enseñanza y con las condiciones institucionales que sostienen las trayectorias escolares. De acuerdo con Fernández (1987), estas dificultades adquieren significado en función de la interacción entre las dimensiones subjetivas, cognitivas, vinculares, pedagógicas e

institucionales que intervienen en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, las diferencias observadas entre los estudiantes no deberían interpretarse automáticamente como indicadores de incapacidad, aunque tampoco deberían minimizarse cuando persisten a pesar de intervenciones pedagógicas sistemáticas y sostenidas.

Entre las manifestaciones mencionadas por los participantes se encontraron la permanencia en niveles iniciales de conceptualización de la escritura, el uso predominante de vocales, la omisión o confusión de letras, las dificultades para establecer correspondencias fonema-grafema y la escasa autonomía para revisar las producciones. También se registraron dificultades persistentes para identificar o manipular sonidos del habla. Estas manifestaciones permiten reconocer la relevancia de la conciencia fonológica como una habilidad precursora para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Tal como se desarrolló en el marco teórico, la posibilidad de identificar y manipular los sonidos del habla favorece la comprensión de las correspondencias entre fonemas y grafemas y constituye un aspecto que puede fortalecerse mediante intervenciones pedagógicas sistemáticas antes de atribuir las dificultades exclusivamente a condiciones individuales. Al respecto, Cuetos Vega (2012) sostiene que el desarrollo de la conciencia fonológica y el establecimiento progresivo de las correspondencias entre fonemas y grafemas constituyen procesos fundamentales para la adquisición de la lectura y la escritura, especialmente durante las primeras etapas de la alfabetización. Estos hallazgos dialogan con la perspectiva psicogenética de Ferreiro (1996b, 2000), según la cual las producciones infantiles representan hipótesis en construcción acerca del funcionamiento del sistema de escritura y no deberían interpretarse aisladamente como indicadores de patología. No obstante, su análisis requiere considerar el momento de la trayectoria escolar, la persistencia de las manifestaciones, las oportunidades de enseñanza brindadas y las respuestas del estudiante frente a las intervenciones implementadas. Así, el análisis psicopedagógico procura comprender los procesos de aprendizaje antes que centrarse exclusivamente en la identificación temprana de déficits individuales.

Esta interpretación permite evitar dos posiciones igualmente problemáticas, como patologizar de manera temprana las diferencias propias del aprendizaje o, en sentido contrario, naturalizar dificultades persistentes bajo la idea de que cada estudiante posee simplemente su propio ritmo. La consideración de las trayectorias singulares no excluye la necesidad de registrar sistemáticamente las intervenciones desarrolladas, analizar los avances alcanzados y valorar la respuesta de los estudiantes frente a las propuestas de enseñanza. Cuando determinados indicadores persisten a pesar de una enseñanza sistemática y de apoyos pedagógicos pertinentes, puede resultar necesario ampliar la indagación y articular con otros profesionales. Los resultados también permiten advertir la importancia de sostener una mirada reflexiva sobre las prácticas institucionales para evitar que determinadas dificultades sean interpretadas como características inherentes al estudiante. Tal como plantea Santos Guerra (2000), la revisión crítica de las prácticas cotidianas constituye una condición necesaria para resignificar las respuestas pedagógicas y generar mejores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Los participantes reconocieron que su función no consistía en establecer diagnósticos clínicos, sino en observar, registrar, intervenir pedagógicamente, comunicar las situaciones a las familias y promover consultas interdisciplinarias cuando fueran necesarias. Esta diferenciación resulta pertinente, ya que delimita las responsabilidades profesionales y evita que las categorías clínicas sean utilizadas de manera informal dentro de la escuela. La intervención pedagógica y la articulación con profesionales externos, sin embargo, no deberían concebirse como instancias necesariamente sucesivas. Cuando existen indicadores relevantes, ambas pueden desarrollarse de manera complementaria, sin abandonar la responsabilidad pedagógica de la institución ni demorar el acceso del estudiante a otros apoyos.

La intervención psicopedagógica adquiere un papel articulador al acompañar a los equipos docentes en el análisis de los procesos de aprendizaje y de las condiciones de enseñanza. De este modo, la solicitud de intervención de otros profesionales deja de funcionar como una respuesta

automática frente a la diferencia para integrarse en un proceso institucional de corresponsabilidad orientado a favorecer las trayectorias escolares.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1995), el aprendizaje se construye mediante la interacción y la mediación de otros. Desde este enfoque, las prácticas docentes participan en la creación de condiciones que amplían o restringen las posibilidades de apropiación de la lengua escrita. La perspectiva psicogenética de Ferreiro (1996b, 2000) sostiene que la intervención docente favorece la confrontación y reorganización de las hipótesis infantiles acerca del sistema de escritura. Aunque ambas perspectivas son diferentes, coinciden en reconocer que el aprendizaje no ocurre de manera espontánea y en destacar el papel activo del estudiante y la relevancia de las condiciones de enseñanza. La articulación de estos aportes teóricos respalda la interpretación de los resultados obtenidos, en los que las prácticas docentes fueron comprendidas como mediadoras de los procesos de alfabetización, más que como factores únicos o determinantes de sus resultados.

En conjunto, los resultados sugieren que la planificación flexible, la diversificación de las propuestas, el seguimiento continuo y el trabajo colaborativo generan condiciones más favorables para acompañar trayectorias heterogéneas. No obstante, ello no permite sostener la superioridad de una metodología específica ni afirmar que determinadas estrategias produzcan por sí mismas el aprendizaje, ya que su potencial depende de la intencionalidad pedagógica, de la adecuación a las características y saberes previos de los estudiantes, de la continuidad de las intervenciones y de las condiciones institucionales en las que estas se desarrollan. Por ello, la incidencia de las metodologías docentes debe comprenderse como parte de una red de factores pedagógicos, institucionales, familiares y socioculturales que interactúan en los procesos de alfabetización.

El análisis realizado permitió identificar que el acompañamiento de las trayectorias de alfabetización no recaía exclusivamente en el docente de grado. Los participantes destacaron el aporte de dispositivos institucionales como M+M, MAPED y MACTE, especialmente en relación con el seguimiento de los estudiantes, la planificación compartida y la diversificación de las

intervenciones. Estos hallazgos permiten comprender la alfabetización inicial como una responsabilidad institucional y colectiva, en la que la construcción de respuestas pedagógicas se desarrolla mediante el trabajo colaborativo entre distintos actores escolares. Esta organización institucional también puede comprenderse a la luz de los aportes de Santos Guerra (2000), quien sostiene que las prácticas educativas se encuentran atravesadas por dinámicas organizacionales, formas de trabajo compartido y concepciones pedagógicas que muchas veces permanecen naturalizadas. Desde esta perspectiva, los dispositivos institucionales identificados por los participantes no constituyen únicamente recursos organizativos, sino dispositivos que favorecen la reflexión colectiva sobre las prácticas de enseñanza y la construcción conjunta de respuestas pedagógicas frente a la diversidad de trayectorias escolares.

El aporte de la psicopedagogía adquiere especial relevancia al favorecer la articulación entre el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, las decisiones didácticas y las condiciones institucionales que enmarcan la enseñanza. Su intervención promueve el trabajo conjunto con los equipos docentes para fortalecer el seguimiento de las trayectorias escolares desde una perspectiva preventiva e institucional.

En síntesis, los resultados permiten comprender que las dificultades en la adquisición de la lectoescritura no deben localizarse exclusivamente en el estudiante ni explicarse únicamente por el contexto. Se configuran a partir de la interacción entre el sujeto, sus experiencias, las prácticas docentes y las condiciones institucionales en las que transcurre el aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, puede sostenerse que el aporte de la psicopedagogía radica en promover una mirada relacional que evite tanto la individualización y patologización temprana de las dificultades como su naturalización. El acompañamiento psicopedagógico contribuye a fortalecer prácticas de alfabetización que reconozcan la singularidad de cada trayectoria y al mismo tiempo consoliden la responsabilidad pedagógica e institucional de garantizar el derecho a aprender.

Conclusión

La presente investigación tuvo como propósito analizar la relación entre las prácticas docentes y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de escuelas públicas de Villa Lugano. A partir del análisis de las entrevistas realizadas, fue posible comprender que la alfabetización inicial constituye un proceso complejo, situado y multidimensional, en el que convergen factores pedagógicos, cognitivos, sociales, culturales e institucionales. Los hallazgos permiten reconocer que el aprendizaje de la lectura y la escritura no depende exclusivamente de las características individuales de los estudiantes, sino de la interacción entre las prácticas de enseñanza, las trayectorias escolares y las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo.

En primer lugar, fue posible describir las prácticas docentes implementadas para la enseñanza de la lectoescritura, caracterizadas por la planificación sistemática de propuestas diversificadas, la flexibilidad en las intervenciones, la generación de ambientes alfabetizadores, el seguimiento continuo de los aprendizajes y el trabajo colaborativo entre los distintos actores institucionales. Asimismo, se identificaron las principales dificultades señaladas por los participantes vinculadas a la heterogeneidad de las trayectorias escolares, las diferencias en la apropiación del sistema de escritura, las distintas experiencias previas de alfabetización y la relación con factores familiares, institucionales y socioculturales.

En relación con el objetivo general, los resultados permitieron interpretar que las prácticas docentes desempeñan un papel relevante en los procesos de adquisición de la lectoescritura. Sin embargo, esta relación no puede comprenderse desde una perspectiva lineal o causal, sino como parte de una red compleja de interacciones en la que convergen las decisiones pedagógicas, las características y experiencias de los estudiantes, las condiciones institucionales y el contexto sociocultural. Las prácticas de enseñanza constituyen un componente relevante para generar

condiciones que favorezcan el aprendizaje, aunque sus efectos se encuentran mediados por múltiples factores que interactúan durante las trayectorias escolares.

El supuesto básico de la investigación encontró respaldo parcial en los hallazgos obtenidos, en tanto las metodologías y enfoques implementados por los docentes contribuyen a generar oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. No obstante, la investigación permitió ampliar dicho supuesto al evidenciar que los logros y las dificultades en la alfabetización inicial no pueden atribuirse a la aplicación de un método específico, sino a la capacidad de los docentes para seleccionar, combinar y adecuar estrategias de enseñanza, realizar un seguimiento sistemático de los aprendizajes y construir respuestas pedagógicas ajustadas a la diversidad presente en las aulas.

Finalmente, desde una perspectiva psicopedagógica, esta investigación aporta elementos para fortalecer una comprensión relacional de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, alejándose de explicaciones centradas exclusivamente en el estudiante y promoviendo un análisis que integre las prácticas de enseñanza, las condiciones institucionales y las trayectorias escolares. En este marco, la intervención psicopedagógica adquiere un carácter preventivo, institucional y colaborativo, orientado al acompañamiento de los equipos docentes, al análisis de las prácticas de enseñanza, a la identificación de barreras para el aprendizaje y a la construcción conjunta de estrategias que favorezcan trayectorias escolares inclusivas. El principal aporte de este estudio radica en reafirmar que la alfabetización inicial constituye una responsabilidad compartida entre docentes, dispositivos de apoyo a las trayectorias, instituciones y equipos de orientación escolar, destacando la importancia de promover prácticas educativas que garanticen el derecho de todos los estudiantes a acceder y participar plenamente de la cultura escrita.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

La presente investigación aporta conocimientos relevantes para el campo de la psicopedagogía y de la alfabetización inicial, tanto desde el punto de vista teórico como profesional e institucional.

En primer lugar contribuye con conocimiento situado sobre la relación entre las prácticas docentes y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en escuelas públicas de Villa Lugano, recuperando las perspectivas de docentes y otros profesionales que participan cotidianamente en los procesos de alfabetización inicial. Permite comprender cómo se configuran las prácticas de enseñanza en un contexto específico y cuáles son los principales desafíos que enfrentan distintos actores institucionales durante el primer año de la escolaridad primaria.

En segundo lugar, la investigación contribuye a ampliar la comprensión psicopedagógica de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura desde una perspectiva preventiva y relacional. Los hallazgos muestran que estas dificultades deben analizarse considerando la interacción entre las prácticas de enseñanza, las trayectorias escolares y las condiciones institucionales, evitando interpretaciones reduccionistas que las atribuyan exclusivamente a las características individuales de los estudiantes.

Además, el estudio visibiliza el valor del trabajo colaborativo entre docentes, equipos de orientación escolar y dispositivos institucionales de acompañamiento, destacando la importancia de construir respuestas pedagógicas mediante procesos de reflexión conjunta, planificación compartida y corresponsabilidad institucional.

Finalmente, los hallazgos ofrecen orientaciones para la práctica profesional de psicopedagogos, Equipos de Orientación Escolar y docentes, al brindar elementos para orientar intervenciones preventivas, favorecer el análisis de las prácticas de enseñanza y acompañar las trayectorias escolares desde los primeros años.

Limitaciones de la Investigación

La presente investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el estudio se desarrolló en un conjunto acotado de escuelas públicas del barrio de Villa Lugano, por lo que sus resultados no son generalizables a otros contextos educativos. Su propósito fue comprender en profundidad un fenómeno situado.

En segundo lugar, la información fue obtenida mediante entrevistas semiestructuradas realizadas de manera virtual o presencial a docentes y otros actores institucionales vinculados con la alfabetización inicial. Por lo tanto, los resultados recuperan las percepciones, experiencias e interpretaciones de los participantes, sin incorporar observaciones directas de las prácticas de aula ni las perspectivas de los estudiantes y sus familias. Las interpretaciones construidas se sustentan en los testimonios de los actores entrevistados.

Por otra parte, el carácter transversal del estudio permitió analizar las prácticas docentes y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en un momento específico, pero no posibilitó realizar un seguimiento de la evolución de las trayectorias escolares ni de los cambios en las intervenciones a lo largo del tiempo.

Por último, la investigación se centró exclusivamente en primer grado, lo que limitó el análisis de la continuidad de las trayectorias escolares en los grados posteriores.

Líneas de Investigación Futura

Los hallazgos obtenidos y las limitaciones del presente estudio permiten identificar posibles líneas de investigación que contribuyan a ampliar la comprensión de los procesos de alfabetización inicial desde una perspectiva psicopedagógica.

En primer lugar sería pertinente incorporar las perspectivas de los estudiantes y de sus familias, a fin de enriquecer el análisis de los factores que intervienen en la adquisición de la lectoescritura y comprender la relación entre las experiencias de los estudiantes dentro y fuera del ámbito escolar y sus trayectorias de alfabetización.

Otra posibilidad sería incorporar observaciones áulicas que permitan analizar la correspondencia entre las prácticas docentes declaradas y las prácticas implementadas durante las situaciones de enseñanza. Esta estrategia metodológica favorecería una comprensión más amplia de las decisiones pedagógicas y de las condiciones en las que se desarrollan los procesos de alfabetización. También podría profundizar en la relación entre el ausentismo escolar y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, considerando su incidencia en la continuidad de las trayectorias escolares y en las intervenciones docentes.

Otra línea de investigación podría orientarse al análisis de las intervenciones desarrolladas por los Equipos de Orientación Escolar y otros dispositivos institucionales de acompañamiento, con el propósito de profundizar la comprensión del trabajo interdisciplinario y de las estrategias preventivas implementadas para favorecer las trayectorias escolares.

Por último, resultaría de interés desarrollar estudios que permitan analizar la evolución de las trayectorias escolares desde el Nivel Inicial hasta el segundo ciclo de la escuela primaria. Este tipo de investigaciones posibilitaría comprender de manera más amplia cómo interactúan las prácticas de enseñanza, las condiciones institucionales y los contextos socioculturales y cómo se relaciona dicha interacción con los procesos de adquisición de la lectoescritura.

Propuesta de Intervención

Los resultados obtenidos en la presente investigación ponen de manifiesto la necesidad de promover intervenciones psicopedagógicas de carácter institucional que acompañen los procesos de alfabetización inicial desde una perspectiva preventiva, colaborativa e inclusiva. Las experiencias compartidas por los participantes evidenciaron que las dificultades en la adquisición de la lectoescritura no pueden comprenderse únicamente a partir de las características individuales de los estudiantes, sino que requieren considerar las prácticas de enseñanza, las trayectorias escolares, las condiciones institucionales y los contextos socioculturales en los que se desarrollan los procesos de aprendizaje. La propuesta de intervención se orienta al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y del trabajo institucional como primera respuesta frente a las dificultades de aprendizaje.

El rol del psicopedagogo se inscribe principalmente en el asesoramiento institucional y en el acompañamiento de los equipos docentes, promoviendo espacios de análisis, reflexión y construcción conjunta de estrategias de enseñanza. En lugar de centrar la intervención exclusivamente cuando las dificultades ya se han manifestado, la propuesta prioriza acciones preventivas que favorezcan la revisión permanente de las prácticas de enseñanza y la construcción de respuestas pedagógicas ajustadas a la diversidad de trayectorias presentes en las aulas.

El primer eje de intervención consiste en la generación de espacios sistemáticos de intercambio entre docentes, equipos directivos y Equipos de Orientación Escolar. Los hallazgos obtenidos muestran que las instancias de trabajo compartido constituyen un recurso valioso para analizar las situaciones de enseñanza, revisar las intervenciones implementadas y construir acuerdos institucionales que orienten el acompañamiento de los estudiantes. Estos espacios favorecen la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, el análisis de las producciones infantiles y la construcción conjunta de estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades de los estudiantes, desde una perspectiva preventiva.

El segundo eje de intervención se orienta al acompañamiento de los docentes en la planificación de propuestas de enseñanza que contemplen la diversidad de ritmos, experiencias y modos de aprendizaje presentes en los grupos de primer grado. Las entrevistas realizadas permitieron reconocer que los participantes identificaban trayectorias de alfabetización heterogéneas entre los estudiantes, por lo que resulta necesario diseñar estrategias flexibles que amplíen las oportunidades de acceso a la lengua escrita y permitan sostener intervenciones diferenciadas sin perder de vista los objetivos comunes de aprendizaje. En este eje, el aporte psicopedagógico radica en colaborar con el análisis de las producciones de los estudiantes, la planificación compartida y la construcción de alternativas didácticas que respondan a las necesidades identificadas en cada grupo.

El tercer eje de intervención propone consolidar el trabajo articulado entre los diferentes actores institucionales involucrados en las trayectorias escolares. Los participantes destacaron la importancia del trabajo articulado entre docentes, Equipos de Orientación Escolar, equipos de apoyo pedagógico, equipos directivos y familias, así como de la construcción de criterios compartidos de intervención y de espacios de comunicación y planificación conjunta. En este sentido, la psicopedagogía puede contribuir a fortalecer estos procesos de articulación, favoreciendo la construcción de acuerdos institucionales que orienten las decisiones pedagógicas y promuevan respuestas educativas coherentes.

La propuesta también recupera uno de los principales aportes surgidos de las entrevistas como la necesidad de fortalecer las intervenciones pedagógicas e institucionales y su análisis conjunto con el Equipo de Orientación Escolar, evitando que la convocatoria al EOE o la derivación a otros profesionales constituyan la primera y única respuesta frente a las dificultades observadas. Los hallazgos obtenidos permiten reconocer la importancia de implementar, frente a las dificultades que se presentan durante la alfabetización inicial, el seguimiento sistemático de las trayectorias escolares, la revisión de las prácticas de enseñanza y el diseño de estrategias diversificadas

desarrolladas en el ámbito escolar. Esto no implica desconocer la importancia de las evaluaciones interdisciplinarias, sino reconocer que la solicitud de intervención debe sustentarse en un análisis institucional y pedagógico fundamentado, considerando las intervenciones implementadas, las necesidades efectivamente identificadas y la evaluación de los resultados obtenidos a partir de dichas intervenciones.

El Equipo de Orientación Escolar desempeña un papel estratégico como articulador de los procesos de asesoramiento, reflexión institucional y trabajo colaborativo. Su intervención puede contribuir al análisis conjunto de las trayectorias escolares, al acompañamiento de los docentes en la toma de decisiones pedagógicas y a la construcción de respuestas preventivas que favorezcan las condiciones de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva.

La propuesta de intervención busca consolidar una cultura institucional en la que las dificultades en la adquisición de la lectoescritura sean comprendidas como un desafío pedagógico compartido y no exclusivamente como una problemática individual del estudiante. Desde esta perspectiva, la psicopedagogía reafirma su aporte al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza mediante procesos de asesoramiento institucional, acompañamiento a los equipos docentes, promoción del trabajo colaborativo y desarrollo de estrategias preventivas, orientados a mejorar las condiciones de enseñanza y garantizar el derecho de todos los estudiantes a aprender y participar de la cultura escrita desde los primeros años de escolaridad. La intervención psicopedagógica contribuye a promover condiciones de equidad educativa mediante la construcción de respuestas pedagógicas e institucionales que reconozcan la diversidad de las trayectorias escolares y favorezcan el acceso de todos los estudiantes a la cultura escrita.

Referencias

- Agost Carreño, M. C., Barada, A., Barrios, N., Belcastro, M. L., Carullo, M. P., Casares, F., Cataldo, N., Cubero, S., Dorrego, F., & Uhrig, P. (2022). *Del consultorio al aula: Guía para conocer los trastornos del neurodesarrollo y su relación con el aprendizaje. Propuestas de adecuaciones para el aula*. Editorial Neuroaprendizaje Infantil.
- Amiama-Espaillet, C., & Pacheco-Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación*, 46(2), 1–16.
- Atencio González, R. E., Castro Molina, O. A., & Oviedo Pincay, M. E. (2026). Autoestima y madurez en el aprendizaje de la lectoescritura en la educación inicial. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 10(18), 40–57.
- Bassedas, N., Huguet, T., & Solé, I. (2007). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Canet Juric, L., Andrés, M. L., Urquijo, S., & Ané, A. (2007). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura y desempeño académico*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Psicología.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Paidós.
- Castedo, M. (2015). *Teorías de la alfabetización* [Seminario de posgrado]. Maestría en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Secretaría de Posgrado, PropEduc.

- Castedo, M. (2000). Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. En A. M. Kaufman (Comp.), *Letras y números: Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB* (pp. 73–158). Santillana.
- Crespo Cuartas, L. A. (2025). *Desafíos y oportunidades en la enseñanza inicial de la lectoescritura en aulas con diversidad* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores.
- Cuesta, C. (2022). Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querella a la cuestión de los métodos. *Propuesta Educativa*, 2(58), 38–48.
- Cuetos Vega, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje: Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Editorial Médica Panamericana.
- Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. (2004). *El trabajo de los equipos de orientación escolar en las instituciones educativas: una reflexión desde la perspectiva institucional*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Equipo de Lengua. (2008). *El aula como ambiente alfabetizador*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Ediciones Nueva Visión.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 15–45). Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (1996a). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. En J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner, & M. Kuhl (Eds.), *Piaget–Vigotsky: contribuciones para replantear el debate de la alfabetización*. Paidós.
- Ferreiro, E. (1996b). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Novedades Educativas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Filidoro, N. (2017). Ética profesional: Responder a lo incalculable. En *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024a). *Diseño curricular nivel primario Ciudad de Buenos Aires. Marco general*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024b). *Diseño curricular nivel primario Ciudad de Buenos Aires. Primer ciclo*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024c). *Diseño curricular nivel primario Ciudad de Buenos Aires. Primer ciclo: Orientaciones para la enseñanza y la evaluación*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y Lingüística*, 45, 281–298.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kaufman, A. M. (Coord.). (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo: La dimensión institucional de la intervención*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Acompañar la alfabetización: un compromiso colectivo* (1.ª ed.). Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *La enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria: guía de buenas prácticas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Morini, L., & Marcos Bernasconi, L. (2023). Enseñanza de la historia de la alfabetización a partir de una consigna de análisis de cuadernos escolares. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 301–316.
- Mostajo Lence, C. (2025). *La alfabetización inicial en contextos socioeconómicos vulnerables en escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores.
- Moya López, C. F., Nieto Suárez, K. E., Masaquiza Caiza, L., Punín Solano, M. M., & Heredia Vargas, D. F. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo integral de la lectura y la escritura en la primera infancia. *Ciencia y Educación*, 6(10.2), 563–578.
- Orellana, P., Valenzuela, M. F., Villalón, M., & Rosati, M. (2022). Efectos del apoyo al ambiente familiar en el lenguaje y la alfabetización de niños de 4 a 6 años en contextos desfavorecidos. *Interdisciplinaria*, 39(3), 107–122.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Políticas de alfabetización inicial en América Latina: un mapa de las acciones en curso*. OEI.
- Piaget, J. (1975). *La psicología del niño*. Morata.
- Puñales Ávila, E. M., Fundora Martínez, M. C., & Torres Estrada, Y. (2017). *La enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje*. Universidad de Cienfuegos, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Quiroz-Albán, D. A., & Delgado-Gonzembach, J. de L. (2021). Estrategias metodológicas: una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. *Polo del Conocimiento*, 6, 1745–1765.
- Ravanal, E., Rojas, F., Ferrando, M., Sánchez, B., & Palacios, E. (2022). Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora principiante y una experimentada. *Perfiles Educativos*, 44(176), 65–82.
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202–210.
- Rodríguez, S. M. (2024). *El juego como estrategia de alfabetización: orientación psicopedagógica en la práctica docente* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores.
- Santamarina Sancho, M. J., & Núñez Delgado, M. P. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo. *Lengua y Habla*, 25, 242–267.
- Stapich, E. (2000). ¿Dónde estamos parados hoy en relación con la lectura? En A. De Llano & E. Stapich, *Navegación por la palabra*. Martín.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *Evaluación educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata.

- Santos Guerra, M. A. (2000). *Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe.
- Tschopp, L., & Farrero Lardet, P. (1995). *El proceso de aprender a leer y a escribir: Orientaciones pedagógicas*. Dirección de Programación y Gestión Educativa.
- Vera Pazmiño, J. L., Alcívar Chávez, A. C., & Elizalde Cordero, C. I. (2022). Acompañamiento psicopedagógico y familiar a estudiantes con problemas en el desarrollo de la lectoescritura. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB*, 26(Extraordinario), 666–686.
- Vinocur, S. (2017). Las prácticas psicopedagógicas en la escuela. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, & C. Serra (Comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)* (pp. 61–73). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Vissani, L. E., Scherman, P., & Fantini, N. D. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación y XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 73–76). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (J. Itzigsohn, Prólogo; J. Piaget, Comentarios críticos; M. M. Rotger, Trad.). Ediciones Fausto.

Anexo I

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad del Ciclo Complementario de la Licenciatura en Psicopedagogía de UFLO Universidad desean conocer la relación entre las prácticas docentes y las dificultades que enfrentan los alumnos de primer grado en la adquisición de la lectoescritura en escuelas públicas de Villa Lugano. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar, desde una perspectiva psicopedagógica, sobre las principales dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en primer grado, así como las prácticas y estrategias pedagógicas que los docentes implementan para favorecer dicho proceso. 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 del Ciclo Complementario de la Licenciatura en Psicopedagogía UFLO 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 romina.salomon@uflouniversidad.edu.ar

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

Firma:.....

Firma Profesional Informante:

Aclaración:.....

Aclaración:

DNI:.....

DNI:

Correo:.....

Correo:.....

Fecha.....

Protocolo

Nº:.....

Anexo II

Guía de Preguntas de la Entrevista Semiestructurada

Preguntas introductorias

¿Podría describir su formación académica y títulos obtenidos?; ¿Cuál es su antigüedad en la docencia?; ¿En qué cargo se desempeña y cuál es su situación de revista actual (docente titular, suplente o interino)?

1. ¿Qué experiencias ha tenido específicamente en primer grado?
2. ¿Cuenta con formación específica en alfabetización inicial? En caso afirmativo, ¿dónde la realizó y desde qué enfoque teórico-metodológico se enmarca?
3. ¿Podría describir su trayectoria profesional y su experiencia en el acompañamiento de procesos de alfabetización inicial?
4. ¿Cómo comprende el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos del primer ciclo?
5. ¿De qué manera esta concepción orienta sus prácticas de enseñanza?
6. ¿Qué estrategias o propuestas de enseñanza *implementa / asesora al docente* para favorecer la adquisición de la lectoescritura?
7. ¿Qué características observa en los alumnos en relación con sus modos de aprender a leer y escribir, y cómo inciden esas características en la selección de sus estrategias de enseñanza?
8. ¿Qué manifestaciones o indicadores le permiten identificar dificultades en la adquisición de la lectoescritura?
9. ¿Cuándo identifica estas dificultades, las interpreta como parte del proceso de aprendizaje o como situaciones que requieren otro tipo de intervención? ¿Por qué?

10. Desde su experiencia, ¿qué relación observa entre las estrategias de enseñanza que implementa y los logros o dificultades que presentan los alumnos en la adquisición de la lectoescritura?
7. Cuando un alumno presenta dificultades, ¿realiza algún tipo de ajuste?; ¿Qué tipo de intervenciones o ajustes realiza en sus prácticas de enseñanza para acompañar ese proceso?
8. ¿En qué medida sus decisiones pedagógicas frente a estas situaciones se basan en lineamientos curriculares, en su formación o en las características particulares de cada alumno?
9. ¿Cómo considera que influyen los aspectos emocionales, vinculares y contextuales en el aprendizaje de la lectoescritura?
10. ¿Qué condiciones pedagógicas e institucionales considera que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de la lectoescritura en su contexto de trabajo?
11. ¿Qué tipo de articulación establece con el equipo de orientación escolar u otros profesionales cuando un alumno presenta dificultades en la lectoescritura?
12. Desde su experiencia, ¿qué aportes considera que realiza la mirada psicopedagógica en el abordaje de estas dificultades?
13. ¿Qué aspectos considera necesarios fortalecer o revisar en las prácticas de enseñanza para acompañar de manera más adecuada las trayectorias de los alumnos en la alfabetización?
14. ¿Podría describir una situación concreta en la que haya intervenido ante una dificultad en la lectoescritura, cómo la interpretó y qué relación establece entre su intervención y los resultados observados en el alumno?