



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**“Análisis de las estrategias lúdicas implementadas por los docentes para favorecer el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación primaria en Villa Ballester, Partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires”**

**Estudiante:** Manchini Colussi Micaela Denise

**Legajo:** 25568

**Director/es:** Cailó, Claudia.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de licenciatura en psicopedagogía

**2025**

## 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: Buenos Aires; 29 de Octubre de 2025

Firma y aclaración del autor:  Micaela Manchini Colussi

## Índice

Resumen .....	6
1 Introducción.....	8
1.1 Delimitación del Objeto de Estudio.....	8
1.2 Planteo del problema.....	8
1.3 Objetivos .....	9
1.3.1 Objetivo general .....	9
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	9
1.4 Supuestos básicos de Investigación .....	9
1.5 Fundamentación / justificación.....	10
2 Estados del Arte .....	12
3 Marco teórico .....	21
3.1 Concepto de educación .....	21
3.2 Concepto de escuela como organización educativa.....	22
3.3 Concepto de aprendizaje y teorías.....	23
3.3.1 <i>Jean Piaget (1896-1980)</i> .....	24
3.3.2 <i>Lev S. Vygotsky (1896-1934)</i> .....	24
3.3.3 <i>J. S. Bruner (1915)</i> .....	25
3.4 Enfoque de prácticas del lenguaje .....	25
3.5 Enfoque del diseño curricular de Pcia Buenos Aires en alfabetización inicial. ....	28
3.6 Conceptualización de alfabetización inicial .....	30
3.7 Teorías sobre alfabetización inicial .....	32
3.7.1 La Teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.....	32
3.7.2 <i>Lev Vygotsky – Teoría sociocultural del aprendizaje</i> .....	34
3.7.3 Paulo Freire – Teoría palabra generadora. ....	36
3.8 Los aportes a la investigación y abordaje de la alfabetización inicial.....	37
3.8.1 <i>Características de las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky</i> .....	40
3.8.2 <i>Procesos en el desarrollo de la conceptualización de la escritura</i> .....	41
3.8.3 <i>Interpretación de textos antes de saber leer</i> .....	46
3.9 Enfoque equilibrado integrador.....	48
3.10 Perfil del sujeto que se alfabetiza y el docente alfabetizador .....	50
3.11 El aula como espacio alfabetizador. ....	51
4 Estrategias lúdicas.....	51
4.1 La lúdica.....	51
4.2 Dimensiones de la lúdica .....	52

4.2.1	<i>La lúdica como expresión de la cultura</i> .....	52
4.2.2	<i>La lúdica como actitud frente a la vida o dimensión humana</i> .....	53
4.2.3	<i>La lúdica como instrumento para la enseñanza</i> .....	53
4.3	Elementos lúdicos como componentes de las estrategias .....	56
4.3.1	El juego como estrategia de aprendizaje .....	56
4.3.2	El arte .....	57
4.3.3	La música .....	58
5	Método.....	59
5.1	Diseño de estudio .....	59
5.2	Población.....	59
5.3	Muestra .....	59
5.4	Instrumentos .....	60
5.5	Procedimientos .....	60
5.6	Utilización del consentimiento informado .....	61
6	Resultados .....	62
7	Discusión.....	69
8	Conclusión .....	75
9	Aportes y contribuciones de la investigación .....	76
10	Limitaciones de la investigación.....	77
11	Propuestas de intervención .....	77
12	Referencias .....	80
13	Anexo .....	85
13.1	Formulario de consentimiento informado .....	85
13.2	Modelo de entrevista .....	99

## **Título**

Análisis de las estrategias lúdicas implementadas por los docentes para favorecer el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación primaria en Villa Ballester, Partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires.

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación, de corte empírico y enfoque cualitativo, abarca el análisis de las estrategias lúdicas utilizadas en las propuestas pedagógicas para favorecer el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación primaria en Villa Ballester, Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires.

Su objetivo principal es describir las estrategias lúdicas implementadas por los docentes para favorecer el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la escuela primaria, el cual abarca, desde primer grado hasta tercero.

Para ello la población seleccionada son docentes del primer ciclo del nivel primario de escuelas de la localidad mencionada, siendo la muestra un total de 12 participantes sin determinación de género ni edad.

El instrumento de recolección de datos son entrevistas semiestructuradas con el propósito de obtener información acerca del conocimiento previo de las estrategias lúdicas utilizadas/implementadas, el proceso de lectoescritura y la relación entre ambas.

Los resultados permitieron describir y analizar las estrategias lúdicas implementadas por los docentes para favorecer el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación primaria en Villa Ballester, Partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires, a través de indagar el conocimiento de los docentes acerca de las estrategias lúdicas, describir las estrategias lúdicas que conocen y las utilizadas en sus prácticas pedagógicas e indagar sobre el conocimiento del proceso de lectoescritura y su relación con la implementación de estrategias lúdicas en prácticas pedagógicas.

En conclusión, las estrategias lúdicas resultan favorecedoras para motivar e incentivar a los estudiantes del primer ciclo educación primaria en la participación de las propuestas debido a que son concebidas como un juego, sin embargo, teniendo en cuenta la realidad actual de las instituciones educativas, en reiteradas ocasiones, impiden la implementación frecuente de las mismas.

**Palabras claves: estrategias lúdicas – proceso de lectoescritura – primer ciclo educación primaria.**

# **1 Introducción**

## **1.1 Delimitación del Objeto de Estudio**

El presente estudio está en marcado en una investigación de corte empírico cuyo análisis se llevará a cabo mediante un enfoque cualitativo debido a que describe e interpreta los fenómenos a través de las percepciones y significados producto de las experiencias de los participantes (Sampieri, 2014) respecto a la implementación de estrategias lúdicas por parte de los docentes, para favorecer el proceso de lectoescritura en primer ciclo de la escuela primaria en la localidad de Villa Ballester, Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires.

## **1.2 Planteo del problema**

Las estrategias lúdicas y el proceso de adquisición de la lecto-escritura son cuestiones abordadas en variadas investigaciones particularmente en las prácticas pedagógicas en el nivel primario del ámbito educativo, en las últimas décadas. Ferreiro y Teberosky, (1979) expresan en sus investigaciones de la década de los 70, la concepción de que el sujeto debía contar con una serie de aptitudes o habilidades para aprender a leer y escribir provenientes de su maduración, remitiéndose únicamente a conductas observables de un sujeto que es mero receptor del conocimiento, alejándose de la idea de construcción del saber con la que acordaban las autoras. Así mismo en concordancia con lo expuesto Reyes (2004) describe que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde el dominio cognoscitivo de este aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero es cuestión del método pedagógico, para que el sujeto aprenda.

Teniendo en cuenta lo expresado por el autor y en relación al aporte Díaz y Hernández (2002), las estrategias lúdicas son instrumentos que, con su utilización, permiten potenciar

las actividades de aprendizaje y solución de problemas, en la adquisición del proceso de lectoescritura.

Por tal motivo, a partir de los aportes teóricos brindados por diversos autores y antecedentes de investigaciones vinculadas a los temas descritos se da lugar a la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias lúdicas implementan los docentes para favorecer el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de educación primaria de una escuela de Villa Ballester, Partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires

### **1.3 *Objetivos***

#### **1.3.1 *Objetivo general***

Analizar las estrategias lúdicas implementadas por los docentes para favorecer el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación primaria en Villa Ballester, Partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires.

#### **1.3.2 *Objetivos específicos***

- Indagar el conocimiento de los docentes acerca de las estrategias lúdicas.
- Describir las estrategias lúdicas que conocen los docentes y las utilizadas en sus prácticas pedagógicas.
- Indagar sobre el conocimiento del proceso de lectoescritura y su relación con la implementación de estrategias lúdicas en prácticas pedagógicas.

### **1.4 *Supuestos básicos de Investigación***

La implementación de diversas estrategias lúdicas en las propuestas pedagógicas favorece la adquisición del proceso de lectoescritura en estudiantes de primer ciclo de la escuela primaria.

## **1.5 Fundamentación / justificación**

El diseño para la Educación primaria propone un proyecto pedagógico-político que sostiene un modelo de organización institucional y de sociedad teniendo en cuenta que la escuela es el espejo de los contextos sociales existentes. Este modelo comienza a gestarse en la escuela a partir de la construcción conjunta de saberes, en donde prevalezca la indagación, la búsqueda, la investigación y se desarrollen destrezas, competencias, estrategias que permitan la autonomía por parte de los/as niños/as en la construcción y la búsqueda nuevos conocimiento.

Particularmente en el área de prácticas del lenguaje presenta la posibilidad de abordar un enfoque alfabetizador equilibrado integrador donde tienen en cuenta la trayectoria de cada alumno, en la que se destacó la dimensión social del lenguaje y por ende se valora el aprendizaje en función de las prácticas sociales desarrolladas en los diversos ámbitos. El objetivo de este enfoque es que los alumnos logren ser partícipes plenos de la cultura escrita de la cual forman parte. Por lo tanto, la lectura y la escritura no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan, siendo en las secuencias de enseñanza del enfoque equilibrado todos los ámbitos del área de prácticas del lenguaje son considerados espacios propicios para la alfabetización. (Diseño curricular para la enseñanza educación primaria, 2018)

En relación a lo explicitado el documento en función a la alfabetización Reyes (2004) describe que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura está condicionado por una serie de factores genéticos, personales, ambientales, de recursos y de método, donde el dominio cognoscitivo de éste aprendizaje depende de la forma cómo se oriente la adquisición. La capacidad para aprender puede desarrollarse, pero es cuestión del método pedagógico, para que el sujeto aprenda. Por tal motivo la utilización de las estrategias lúdicas, entendidas como instrumentos que, con su utilización, permiten potenciar las actividades de aprendizaje y solución de problemas, en la adquisición del proceso de lectoescritura (Díaz y Hernández,

2002), sería apropiado para enriquecer y llevar a cabo los objetivos presentes desde el diseño curricular.

De esta manera es pertinente en esta investigación describir la utilización de las estrategias lúdicas que implementan los docentes con el objetivo de favorecer el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la primaria, a través de la indagación respecto a los conocimientos presentes de las variables descritas, pudiendo dar cuenta la importancia de la implementación de las herramientas con las que cuentan y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas.

## 2 Estados del Arte

En los últimos años, ha habido un interés creciente en investigar el favorecimiento de las estrategias lúdicas en el desarrollo del proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la escuela primaria.

En el proyecto **“Estrategia lúdica para fomentar el proceso de lectura en los estudiantes del grado tercero de la IE Concentración Escolar Misak Cajibío– Cauca”**, de intervención de tipo cualitativo y diseño de estudio de caso, Yasmin Palacios Becerra, Yissela Perea Perea, Jhon Sebastián Rico Ledesma y María Betty Sánchez Ávila (2024), plantearon como objetivo analizar el impacto de la estrategia lúdica en el proceso de lectura en los estudiantes del grado tercero de la IE Concentración Escolar MISAK (Cauca) en el año 2024. Para lograr este propósito, se empleó una metodología dinámica y participativa que combina juegos y lecturas de cuentos, diseñados específicamente para involucrar y motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Para ello seleccionaron como muestra un grupo de 18 estudiantes entre niños y niñas de las edades entre 8 y 9 años y utilizaron como instrumento de recolección de datos observación participante, revisión literaria, encuesta focalizada y grupo focal.

Los resultados arrojaron que, en el contexto educativo del tercer grado, se implementó una estrategia basada en la gamificación para fortalecer las habilidades de lectura de los estudiantes que consta de integrar elementos propios de los juegos en contextos educativos con el fin de comprometer, motivar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Esta estrategia demostró ser altamente efectiva, como se evidencia en los resultados obtenidos ya que el promedio general de las calificaciones de los estudiantes fue de 4.0, lo que indica un nivel sólido de desempeño en general. La implementación exitosa de la gamificación en ese contexto no solo mejoró las habilidades de lectura de los estudiantes, sino que también promovió un ambiente educativo más participativo y dinámico. Al convertir el aprendizaje en una experiencia interactiva y lúdica, logró aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que se tradujo en un mejor rendimiento académico. Por tal motivo llegaron a

la conclusión al evaluar de manera integral cómo la implementación de un juego colaborativo influía en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de manera favorable.

En concordancia Mendoza Torres, Jazmín Dayana (2024) en su investigación cualitativa con enfoque descriptivo, **“Actividades lúdico-pedagógicas para fortalecer la habilidad de lectura y escritura en estudiantes de segundo de primaria en el centro rural San Luis de Chucarima sede central, Chitagá Norte de Santander”**, se planteó como objetivo proponer talleres lúdico-pedagógicos para mejorar las habilidades de lecto-escritura en los estudiantes de grado segundo de primaria. La investigación consistió de tres fases: una fase de diseño, una de implementación y finalmente una fase de valoración. Para ello seleccionó como población, una comunidad rural específica y una muestra de 13 niños y niñas del segundo grado del Centro Rural San Luis de Chucarima en Chitagá, Norte de Santander. Así mismo la principal técnica de recolección de datos consistió en la observación participativa como una matriz de análisis detallada que incluyó secciones específicas para registrar los detalles de cada actividad desarrollada, proporcionando un espacio dedicado para el análisis profundo de los datos recopilados. También utilizó diario de campo y una rúbrica de valoración que se compuso de varios niveles de logro (como bajo, básico, alto y superior) y describió las características esperadas en cada nivel para cada criterio evaluado.

Los resultados de la aplicación de la rúbrica arrojaron un notable proceso de mejora en las competencias básicas de lectura y escritura. La rúbrica reveló que los estudiantes mejoraron significativamente en varias habilidades: en la categoría de lectura, observó un avance significativo en la fluidez de los estudiantes; en la categoría de escritura, se evidenciaron avances significativos en reducción de los errores ortográficos, en la caligrafía, volviéndose más clara y ordenada. Además, en la producción textual, los estudiantes desarrollaron textos bien estructurados y más coherentes, evidenciando una capacidad mejorada para comunicar sus pensamientos de manera efectiva y mayor elaboración de sus

ideas y finalmente en la categoría de comprensión lectora, comprobó un progreso significativo en las habilidades de los estudiantes. De acuerdo con los resultados de estos procesos, la investigación logró obtener un panorama específico y más claro sobre cómo las actividades lúdico-pedagógicas contribuyen significativamente al desarrollo de la lectura y escritura en los estudiantes de segundo grado en entornos rurales.

En función a la utilización de diversas estrategias lúdicas, Conde Lozano, Karoll Juliana y Diaz Llorente, Mayerli Cecilia (2024) en el artículo **“El Arte como estrategia lúdica para fortalecer los procesos de aprendizaje en lecto escritura grado primero”** expusieron la importancia de implementar estrategias lúdicas en los procesos de enseñanza dentro de la Institución Etnoeducativa San Pedro Claver, sede Inmaculada Concepción; la cual estuvo dirigida a la población infantil del grado primero, ubicada en el Municipio de Momil, Córdoba, Colombia. La metodología utilizada en esta investigación fue de enfoque cualitativo con el tipo de diseño de investigación-acción teniendo como objetivo fortalecer los procesos de la lectoescritura a través el arte en los niños de grado primero en la Institución Educativa Inmaculada Concepción. La población utilizada fue la Institución Etnoeducativa San Pedro Claver sede Inmaculada y la muestra de 23 niños y 1 docente de grado primero. Los resultados obtenidos fueron positivos, ya que logró dar solución a la problemática, contemplando el arte como estrategia lúdica para fortalecer los procesos de la lecto escritura a través el arte en los niños de grado primero en la Institución Etnoeducativa San Pedro Claver sede Inmaculada Concepción. Tras observar y analizar la integración de actividades artísticas, como el dibujo, la pintura, el teatro y la música, en las sesiones de lectoescritura tuvo un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes ya que antes de la intervención, el 42% la docente no utilizaba estrategias didácticas para la enseñanza de lectoescritura. Tras implementar las estrategias didácticas, esta cifra se aumentó al 78%, indicando una disminución significativa del 36%. Además, se observó una mejora en el ambiente escolar, con un aumento del 60% en las estrategias lúdicas dirigidas hacia la docente y los estudiantes. Al finalizar la intervención, el 80% de los

estudiantes demostró haber tenido más grado de implicación en actividades relacionadas con lectoescritura teniendo hacia un resultado positivo en las interacciones de las clases.

En relación al tema de la investigación descrita, Lago Chávez, Rodrigo Alonso (2023) propuso como objetivo, en su investigación cualitativa no experimental titulada **“La música como estrategia pedagógica para estimular el proceso de lectoescritura de niños y niñas dentro del aula regular del primer ciclo en la institución Etnoeducativa Integral Rural Indígena de Maleiwamana”** , evaluar una estrategia pedagógica musical para la estimulación y fortalecimiento del proceso lectoescritor de los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico de la institución etnoeducativa integral Rural Indígena Maleiwamana dentro del aula regular. Para ello definió una muestra de 15 estudiantes con edades entre 6 y 11 años, cursando los primeros grados en la institución, utilizando como instrumento de recolección de datos un formato de valoración inicial de lectura y escritura a través de una encuesta, observación directa de los participantes en cada sesión y escala de medición (Likert), en la que se valorará la eficacia de la estrategia.

Los resultados arrojaron que la estrategia pedagógica musical aplicada en este proyecto investigativo permitió observar que si se puede desarrollar diferentes temáticas en el que la música pueda ser la mediación en el ambiente de aprendizaje. De esta manera queda demostrado que la estrategia pedagógica musical consiguió buenos resultados en las niñas y niños que participaron en este proyecto de investigación y que, a su vez permitió potenciar el aprendizaje de cada uno de ellos, demostrado en los diferentes encuentros que dejó como muestra el mejoramiento en el desempeño académico estudiantil, dejando abierto el uso de estrategias lúdicas e innovadoras en donde tenga participación las artes.

Por su parte, Motta Garcia de Palomino, Carmen Amparo (2023) realizó la investigación “Estrategias lúdicas en la lectura y escritura de los estudiantes del nivel primaria de una institución educativa, Chorrillos” con el objetivo de determinar los efectos de las estrategias lúdicas en la lectura y escritura en los estudiantes de primaria de una institución educativa en Chorrillos. En la investigación cuantitativa con diseño experimental, utilizó como

técnica de recolección de datos, la encuesta, en una muestra de 50 estudiantes de segundo grado, quienes conformaron dos grupos experimental y control, a quienes se les aplicó un pre test y post test. El instrumento empleado fue la prueba diagnóstica de lectura y escritura. La investigadora elaboró el programa con tres módulos y 12 sesiones con estrategias de lectura y escritura, que fue aplicado al grupo experimental. Los resultados demostraron que las estrategias lúdicas generan efectos significativos en los niños de primaria de una institución educativa tanto individual como grupalmente.

En la misma línea de estrategias lúdicas, la investigación **“La actividad lúdica como estrategia didáctica para mejorar la adquisición del aprendizaje de la lecto escritura en niños/as de 3ro de primaria de la unidad educativa Juan José Torres”**, de tipo cualitativo y diseño de acción, llevada a cabo por Yaneth Frida Conde Kantuta (2021) expuso que las actividades lúdicas planificadas en el aula, son una iniciativa para el aprendizaje significativo de la lectura y escritura en un mundo de permanentes cambios, donde los niños/as aprenden a partir de sus intereses de forma vivencial. Por lo tanto, dicha investigación tuvo como objetivo determinar si la actividad lúdica como estrategia didáctica mejora la adquisición del aprendizaje de la lecto-escritura en niños/as de tercero de primaria de la Unidad Educativa Juan José Torres de la ciudad de El Alto. Para ello utilizó como instrumento de recolección, la encuesta, que estuvo orientada a conocer las prácticas y dificultades que los estudiantes tenían en la lecto-escritura y un cuestionario pre test y post test que tuvo el objetivo de determinar el nivel de lecto-escritura previo a la aplicación del proyecto de actividades lúdicas y posterior al mismo, en una muestra de 28 alumnos de tercer grado. Los resultados generales arrojaron que, del cuestionario pre test un 55% de los estudiantes ha alcanzado el nivel de adquisición de la lectoescritura mientras que los resultados generales del post test muestran un 82%, pudiéndose identificar un nivel de mejoramiento del 33% de la adquisición de la lecto-escritura. Por ende, infieren como conclusión que existe una mejora a partir de la utilización de estrategias lúdicas.

Así mismo, Morales Morales, Gladys Esther (2021) en su investigación cuantitativa, **“Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora en tercer grado de la IEP San Jerónimo de Estridón- La Pradera”**, se planteó como objetivo presentar un programa de lecturas lúdicas para mejorar el nivel en el proceso de comprensión de textos en la población estudiantil de tercer grado de la Institución Educativa Particular “San Jerónimo de Estridón” – La Pradera, distrito de Pimentel, provincia de Chiclayo, teniendo como característica ser un diseño no experimental, de tipo descriptivo y con propuesta. Se realizó con una población de 22 niños/as de 8 y 9 años, pertenecientes al 3º grado del nivel primario teniendo como herramienta de exploración el cuestionario de comprensión lectora. Los resultados obtenidos en cuanto a la variable de la comprensión manifestaron que los estudiantes se ubicaban en una categoría regular con un 68.18%, un segundo grupo en la categoría de bueno con un 22.72% y un tercer grupo se posiciona en la categoría baja con un 9.10%, finalmente no hubo ningún estudiante que se ubicara en la categoría de muy bajo. Se evidenció que los estudiantes obtuvieron mayormente un regular, poniéndose de manifiesto la problemática existente en la población estudiantil, dando así pie a que ello pueda mejorar a través de estrategias lúdicas.

En la misma línea Duque Martínez, Madelyn y Rivera Romero, Yaneth Mireya (2021) en su investigación de enfoque cualitativo y basada en la investigación - acción, **“Estrategia Lúdica utilizando el arte y el juego como elementos mediadores para pro-motivar el proceso de lecto-escritura en niños y niñas de primero primaria”**, cuyo objetivo general es diseñar una metodología lúdica de aprendizaje para niños de primero primaria, utilizando el arte y el juego para pro-motivar el proceso de lectoescritura en el IED San Pedro Claver De Bogotá, debido a que identificaron que el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura era débil y poco o nada dinámica, evidenciándose que los niños no comprenden las lecturas, ni reconocían los fonemas y se les dificultaba la producción de textos que fortalezcan la comunicación y expresión. La población seleccionada corresponde a los niños y niñas del grado primero primaria del Instituto de Educación Distrital San Pedro Claver de Bogotá sede

A, de la Localidad de Kennedy, siendo una muestra total de 35 niños/as, de la cual se dividió en dos grupos: Grupo Escritura, conformado por 17 estudiantes (del grado 101 del cual se les evaluó la escritura y grupo Lectura, conformado por 18 estudiantes del grado 101 del cual se les evaluó la lectura. Para la investigación como instrumento una entrevista estructurada mediante un cuestionario, una prueba aplicada a los niños de grado primero y observación. Se elaboró una propuesta de intervención que contempla aspectos tales como: estrategias didácticas y lúdicas en función a una metodología basada en el arte y el juego como elemento mediador para pro-motivar el aprendizaje.

Los resultados finales determinaron que las dispedagogías son causantes de que los niños y niñas se desmotiven, presentando problemas de aprendizaje y falta de atención. Por tal motivo, el diseñar o crear una nueva propuesta de intervención lúdica como proceso de enseñanza utilizando el arte y el juego como elementos mediadores para pro-motivar la lecto-escritura, favorece en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado primero, desarrollando grandes habilidades y disfrutando de su proceso de aprendizaje

En concordancia Villamizar Salcedo, Nidia J. (2020) plantea como objetivo, en su investigación cualitativa de enfoque descriptivo **titulada “Implementación de estrategias lúdicas para fortalecer el proceso de lectoescritura en los niños de primero de primaria de la I.E.D. Alemania Unificada”**, diseñar e implementar estrategias lúdicas de fortalecimiento en el proceso de la lectoescritura en los niños de primero de primaria de la I.E.D. Alemania Unificada, debido a que algunos estudiantes, que presentan cierto grado de dificultad en la identificación de letras, revelan que la forma de enseñanza de la lectura y escritura se vuelve aburrida puesto que se trabaja por medio de la transcripción del tablero o libros, uso de planas provocando poco interés frente a las propuestas académicas presentadas.

La muestra de la investigación constó de 20 estudiantes de primer grado, utilizando como instrumento para la recolección de datos la encuesta a los estudiantes. Se obtuvo la opinión sobre la forma metodología de enseñanza que recibían y la forma en que les gustaría

trabajar los procesos de lectura y escritura. También conocer acerca como su entorno social y familiar incide en su proceso escolar. Finalmente, administró una encuesta a padres de familia donde se determina que algunas de las falencias presentes en los niños en su etapa escolar se ven influenciada por, el analfabetismo de sus padres, la falta de compromiso y colaboración en sus hogares y las condiciones sociales en que viven.

A partir del desarrollo de la propuesta y de los datos obtenidos, han identificado que los niños sienten cierta apatía por la estrategia de enseñanza de la lectura y la escritura, provocando desmotivación y cansancio. Además, dan cuenta que otro factor que influye de manera negativa es la falta de apoyo de la familia para fortalecer los procesos académicos generados en la escuela. Al presentar e involucrar a los niños en la iniciativa de una nueva forma de enseñanza, manifiestan interés por aprender a través de estrategias que incluyen el juego, convirtiéndose en actores autónomos de su aprendizaje y brindando la oportunidad de crear actividades nuevas de acuerdo a sus habilidades.

Finalmente, Carabalí Rojas, Felicidad, Garcés Riascos, Ira María y Vente Arrechea, José Ramiro (2020) , en su trabajo **“La Lúdica y las Tic, como Estrategias Pedagógicas para el mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes del grado 2° en la Institución Educativa Agrícola Santa María.”**, se plantearon como objetivo general, generar estrategias pedagógicas que permitan diseñar metodologías para mejorar la lectoescritura a través del uso de las tic y la lúdica en los estudiantes del grado 2° de la Institución Educativa Agrícola Santa María. Se caracteriza por ser una investigación cualitativa, empleando un enfoque de investigación acción, cuya muestra fueron 25 estudiantes, 10 hombres y 15 mujeres cuyas edades oscilan entre 7 y 9 años de la población total del grado segundo. El instrumento que se utilizó fue la observación y diario de campo de las actividades planteadas en la propuesta de intervención.

Los resultados mostraron que la aplicación de la propuesta la lúdica y las tics, como estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes del grado 2° en la institución educativa agrícola santa maría, si permite en los educandos el

fortalecimiento de la lectoescritura al evidenciar que se apropiaron de la temática abordada durante la ejecución del trabajo.

### **3 Marco teórico**

#### **3.1 Concepto de educación**

Mora-Olate, M. (2020) expresa mediante diversos autores que el concepto de educación ha sido utilizado en un sentido extenso y ha cambiado conforme el tiempo histórico, siendo la historia de la educación también historia de la cultura. Por tal motivo existe un significado común que cruza el recorrido sincrónico, entendiendo como educación la influencia sistemática e intencional por parte de los adultos sobre los jóvenes con el propósito de formarlo, a la vez que se mantiene y transmite la existencia colectiva (Durkheim, 1975 y Luzuriaga, 1971 citado en Mora-Olate, M. 2020).

Runge y Muñoz (2012 citado en Mora-Olate, M. 2020) expone, que la educación como la práctica de los humanos adultos para quienes están en crecimiento, o para quienes necesitan educarse. De esta manera aparece en dichos conceptos el acto de enseñar como objeto de la educación.

Así mismo se puede reconocer un campo denominado educación y resulta válido que existan diversos saberes en ese campo, pero existe una disciplina propia llamada educación, cuyo objeto de estudio lo conforma el acto universal de enseñar, es decir, la pedagogía, en la cual convergen diversos saberes, como la biología, la sociología, la psicología, la filosofía, la antropología, entre otros. (Mora-Olate, M. 2020)

Rojas (2006, citado en Mora-Olate, M., 2020) se refiere al tratamiento conceptual de la pedagogía en el marco de dos enfoques: por un lado, se la concibe como una ciencia de carácter unificador; por otro, como una disciplina más dentro de un campo de saber cuyo objeto de estudio es la educación.

En su visión, Luzuriaga (1971, citado en Mora-Olate, M., 2020) plantea que la educación y la pedagogía se relacionan en el vínculo entre práctica y teoría, entre realidad e idealidad, así como entre experiencia y pensamiento, no como dimensiones separadas, sino integradas en una unidad indivisible.

De este modo, la complejidad del objeto educativo exige tener en cuenta el aporte de diversas disciplinas; de lo contrario, el análisis de lo educativo resultará inevitablemente parcial e incompleto. (Martínez-Otero, 2004, citado en Mora-Olate, M., 2020).

### **3.2 Concepto de escuela como organización educativa.**

Fuentes-Sordo, OE, (2015) expone que referirse a la escuela como organización Escolar, se trata de una organización en el campo específico de una institución educativa, haciendo referencia a un espacio especialmente organizado y estructurado, con fines y objetivos definidos que dan cuenta a las exigencias de la sociedad determinada.

La sociedad contemporánea demanda un nuevo estatus y reclama una relación más estrecha entre la institución y su entorno, a partir de la relevancia de la educación y de la transformación de su propio concepto hacia enfoques de mayor colaboración y participación. De allí surge la necesidad de organizar e integrar de manera global los factores externos con los internos. La Organización Escolar implica, por tanto, el análisis tanto de realidades de la educación formal como no formal, siempre que en ellas se desarrolle un proceso sistemático de aprendizaje. La realidad institucional trasciende la mera consideración y ordenación de elementos materiales, ya que abarca no solo los aspectos propios de la institución, sino también aquellos externos a ella, los cuales requieren un nivel de organización determinado desde la misma. Es indispensable reconocer que la educación está a la vez condicionada por el entorno sociocultural y lo condiciona. La atención a estas realidades posibilita tipificar, a partir de normas y reglas generales, decisiones particulares o específicas.

La conceptualización del objeto de la Organización Escolar alude a la interrelación de todos los elementos y factores, con especial consideración de los humanos, estableciendo normas para armonizar ambientes, instrumentos, espacios, materiales y personas en un proceso coherente y secuencial, de modo que la orientación pedagógica y didáctica alcance eficacia; ya que se trata de un sistema que, como los demás en el ámbito de la Dirección, posee una base objetiva y una concreción subjetiva. Si los objetivos, los componentes estructurales, el contenido, sus interrelaciones y las decisiones propias de la Organización

Escolar no operan como sistema, o si no se conciben bajo esa lógica, su objeto se limita y resulta insuficiente.

La institución educativa constituye un sistema abierto precisamente por su interrelación con el entorno. La política educativa, materializada en el currículum escolar, se integra en función de los perfiles que demanda la sociedad que la diseña y requiere ser contextualizada en los diversos escenarios territoriales en los que se desarrolla. La institución educativa debe incorporar del entorno intereses y necesidades, y organizar su accionar de manera que contribuya a satisfacerlos. Asimismo, responde a la sociedad que la crea, entregándole egresados en consonancia con sus expectativas y demandas, de manera que reproduzcan el modelo social, al tiempo que lo enriquezcan con la praxis, posibilitando en un ciclo continuo y progresivo su transformación y desarrollo. (Fuentes-Sordo, OE, 2015).

### **3.3 Concepto de aprendizaje y teorías.**

Castañeda Ramírez (2008) indica que el aprendizaje ha sido definido, en términos generales, como un cambio relativamente duradero en el conocimiento de una persona, resultado de su propia experiencia (Mayer, 2002, citado por Castañeda Ramírez, 2008). Esta definición es lo suficientemente amplia como para abarcar cualquier forma de aprendizaje: desde caminar y hablar en la infancia, pasando por aprendizajes académicos como la lectura y la escritura, hasta conductas sociales vinculadas con la interacción con otros. No obstante, de acuerdo con las distintas perspectivas teóricas, el aprendizaje puede conceptualizarse de maneras diversas.

Las aproximaciones teóricas sobre este fenómeno han surgido con el propósito de dar respuesta a interrogantes centrales como: ¿qué significa aprender?, ¿cómo ocurre el aprendizaje?, ¿por qué se produce?, ¿de qué modo se construye el conocimiento? y ¿cuáles son las variables que influyen en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo? A partir de dichos interrogantes, se detallarán a continuación diversas teorías que se fueron planteando a lo largo de la historia.

### **3.3.1 Jean Piaget (1896-1980)**

Castañeda Ramírez (2008) expone que la teoría de Piaget ha sido denominada epistemología genética, ya que estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde una base orgánica, biológica y genética, señalando que cada sujeto se desarrolla a su propio ritmo. Describe el curso del desarrollo cognitivo desde la etapa del recién nacido, donde predominan los reflejos, hasta la adultez, caracterizada por procesos conscientes y un comportamiento regulado. En este desarrollo genético del individuo se distinguen distintos periodos del desarrollo intelectual, como el sensorio-motor, el de operaciones concretas y el de operaciones formales. Piaget entiende al pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos sustentados en un sustrato orgánico-biológico específico, que avanza paralelamente con la maduración y el crecimiento biológico.

Dado que Piaget es un epistemólogo, su interés se centra en cómo se adquiere el conocimiento y cuáles son sus mecanismos de producción. Un concepto fundamental dentro de su teoría epistemológica es el de acción, considerada la base de todo conocimiento, ya que el conocimiento depende de la acción y, a su vez, la acción es generadora de conocimiento.

### **3.3.2 Lev S. Vygotsky (1896-1934)**

Para Vygotsky, en el desarrollo humano confluyen dos dimensiones distintas: la maduración orgánica y la historia cultural. Por un lado, se encuentra la evolución biológica de la especie humana y, por otro, la evolución cultural que se origina en las primeras comunidades humanas. Considera que el desarrollo general se compone tanto de procesos mentales de base biológica como de funciones psicológicas superiores, de carácter sociocultural. La historia de la conducta infantil surge de la interrelación de estas dos líneas. Al diferenciarlas, Vygotsky sostiene que en el desarrollo cultural se crean instrumentos que, sin consecuencias biológicas directas, amplían las capacidades naturales con las que cada persona nace.

### **3.3.3 J. S. Bruner (1915)**

J. S. Bruner (1915 citado en Castañeda Ramírez 2008), plantea que el crecimiento cognitivo está condicionado tanto por influencias externas como internas. La influencia externa se vincula con las tecnologías o técnicas que facilitan la representación manejable de un medio complejo, mediante tres formas de procesamiento de la información: la acción, la imaginación y el lenguaje. La influencia interna se refiere a la integración de significados, en donde las acciones se organizan en estructuras de orden superior que permiten utilizar unidades de información más amplias para resolver problemas específicos. Según este autor, lo que distingue al ser humano no es solo su capacidad para aprender, sino también su capacidad para enseñar. En este marco, estudia el aprendizaje en la interacción entre el niño y los adultos, analizando las secuencias instruccionales que intervienen en la adquisición de habilidades y en la resolución de problemas. En dichos estudios, identificó que los adultos utilizan estrategias que suponen atribuir intencionalidad a las conductas infantiles y que se sitúan un paso más allá de sus competencias actuales. A este principio lo denominó andamiaje, considerado un concepto central dentro de las teorías contemporáneas del aprendizaje.

### **3.4 Enfoque de prácticas del lenguaje**

La Dirección General de Cultura y Educación (2009) expone que, de acuerdo con Ferdinand de Saussure (1970), la lengua fue concebida como objeto de estudio, dando origen así a la ciencia denominada Lingüística. Este autor realizó un recorte dentro del lenguaje, señalando que el lenguaje es multiforme y heterogéneo, situado entre distintos dominios — físico, fisiológico y psíquico—, y que además participa tanto de lo individual como de lo social, lo cual dificulta su clasificación dentro de una categoría única de los hechos humanos, ya que resulta complejo delimitar su unidad.

La complejidad de los hechos del lenguaje, que en un principio aparecía como una dificultad para convertirlo en objeto de estudio de una ciencia propia, fue reemplazada por otro objeto que, aunque forma parte del lenguaje, abarca únicamente su dimensión

homogénea, psíquica, convencional y general: la lengua. Durante mucho tiempo se asumió que este objeto de estudio, la lengua, concebida solamente como un sistema de signos, debía ser también el objeto de enseñanza en los distintos niveles de la educación formal. Esto produjo que, además de perderse el sentido mismo del objeto, la enseñanza del sistema de la lengua no lograra generar saberes genuinos, aplicables, profundos ni pertinentes respecto del lenguaje. La enseñanza de esa unidad separada del uso, abstracta y clasificable bajo criterios científicos, se apoyó en una serie de simplificaciones, ordenamientos y descontextualizaciones que respondían más a la lógica de la ciencia que a la comprensión de la naturaleza propia de la comunicación humana. Las investigaciones lingüísticas posteriores a Saussure, especialmente aquellas de carácter pragmático, no solo volvieron a orientarse hacia esa dimensión heterogénea y multiforme que constituye el uso lingüístico, sino que también atendieron a sus complejidades, lo cual condujo a que las ciencias del lenguaje abordaran su objeto desde una perspectiva interdisciplinaria. Denominar a esta materia Prácticas del Lenguaje implica, entonces, superar una distinción que, con fines de estudio científico, terminó dando lugar a una enseñanza centrada únicamente en categorías ideales y homogéneas. Estas categorías contribuyeron a construir una visión parcial e inexacta de lo que significa lenguaje, dado que lengua y lenguaje son inseparables.

El lenguaje funciona a través del sistema de la lengua, pero no se limita a él; se compone de una diversidad de aspectos ligados tanto a las necesidades del pensamiento humano como a las de la vida social: participar en la vida ciudadana, satisfacer necesidades materiales, regular conductas ajenas, expresar e identificar la propia identidad, transmitir conocimientos o crear mundos simbólicos. Todo esto se refleja de algún modo en la estructura de la lengua, ya que en cada lengua natural se plasma una forma particular de concebir el mundo. Sin embargo, la explicación de esta riqueza de formas expresivas no se encuentra en la lengua en sí, sino en el lenguaje.

El uso del lenguaje implica siempre una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. A través de él, las personas participan en la vida social y construyen su individualidad: expresan ideas, defienden derechos, discuten, establecen vínculos afectivos, trabajan,

influyen sobre los demás, se informan y organizan el pensamiento. Hablar una lengua supone estar inmerso en una forma determinada de organizar y comprender el mundo; indagar en ella es preguntarse cómo concebir la realidad. No obstante, el lenguaje no puede considerarse como un fenómeno homogéneo y estable; al ser un hecho social, refleja las complejidades, variaciones y cambios que atraviesa cada individuo como parte de una sociedad y una cultura, lo que se manifiesta en el discurso. Por ello se denomina prácticas del lenguaje a las distintas formas de relación social que se llevan a cabo mediante, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que debe enseñarse, entonces, es el dominio práctico del lenguaje en situaciones sociales reales.

De manera habitual, se piensa que enseñar el uso del lenguaje corresponde únicamente al docente. Sin embargo, si lo que se enseña es la apropiación de las prácticas del lenguaje, es decir, se pone el acento en la dimensión social de su uso, se puede afirmar que toda la sociedad cumple de algún modo un papel educativo: los medios de comunicación como la televisión, la radio, las revistas, internet, los grupos musicales o los discursos de los propios adolescentes, entre otros actores e instituciones sociales.

En la escuela, los usos del lenguaje adquieren particularidades frente a otros contextos sociales, lo que implica que todos los docentes tienen la responsabilidad de garantizar el acceso a discursos vinculados con la cultura letrada y los ámbitos académicos. Si bien en el contexto actual, en constante transformación, ningún usuario del lenguaje llega a convertirse en un experto absoluto —pues ello exigiría una actualización permanente de las formas de leer, escribir y comprender—, la atención didáctica debe orientarse hacia lo que hacen los lectores y escritores expertos al enfrentarse con los textos y a los problemas que encuentran en ese proceso. Por lo tanto, la pregunta acerca de quién enseña las prácticas del lenguaje debe replantearse hacia la sociedad en general, pero con la mediación específica de la escuela.

### **3.5 Enfoque del diseño curricular de Provincia de Buenos Aires en alfabetización inicial.**

En función al documento, el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) propone un proyecto pedagógico político que simboliza el modelo de sociedad que pretenden mostrar en las instituciones educativas. Este modelo comienza a gestarse en la escuela a partir de la construcción conjunta de saberes, en donde prevalezca la indagación, la búsqueda, la investigación y se desarrollen destrezas, competencias, estrategias que permitan la autonomía por parte de los/as niños/as en la construcción y la búsqueda nuevos conocimiento.

Dicho propósito, se planteó a partir de la revisión curricular periódica de los Diseños Curriculares de los distintos Niveles y Modalidades, que propone Ley de Educación Provincial N° 3688.

Por tal motivo, determinaron que los procesos de comprensión, de producción de textos y resolución de problemas deben profundizarse y afianzarse para alcanzar mejores niveles de desempeño. De esta manera resulta indispensable, entonces, pensar en una propuesta clara y accesible que permita optimizar los tiempos de la enseñanza, en particular en estas áreas mencionadas. Por ende, han definido un esquema organizador para recuperar y presentar los contenidos considerados como recorte epistemológico y modos de conocer, los indicadores de avance y progreso de los aprendizajes de los alumnos y las situaciones de enseñanza orientadoras, presentadas por bloques.

En continuación con el diseño curricular para la educación primaria (2018), pertinentemente en el área de Prácticas del Lenguaje, es importante destacar que concibe el lenguaje como una práctica cultural y social que se ajusta con gran versatilidad y en forma dinámica a contextos de uso particulares.

El aprender tiene como fin el desenvolverse en una gama cada vez más amplia de situaciones, que implica un desafío que solo se puede adquirir en la práctica a través del conocimiento lingüístico. Para ello, importante que, en el aula, se las tome como modelos de

referencia para que los estudiantes logren apropiarse progresivamente de las prácticas del lenguaje.

Con este criterio el diseño propone que la escritura se despliegue y analice en función a la vida social donde la misma se realiza con determinados propósitos, se dirige a destinatarios definidos, respeta un registro propio de un contexto determinado y se adecua a diferentes géneros discursivos. Lo mismo sucede con la práctica de lectura. Un lector de literatura recomienda textos, sigue géneros o predilectos autores, selecciona fragmentos que relea o establece vínculos con otros materiales, como series, películas, música o cuadros. La literatura en la escuela tiene que incorporar esas prácticas para familiarizar a los estudiantes y permitirles, de ese modo, participar de ellas a partir de un repertorio cada vez más diversificado y amplio.

Los conocimientos mencionados, en tanto se materializan en prácticas, remiten a contexto de uso y acción, distan de ser concebidos como enciclopédicos o estáticos. El modo de aprehenderlos, precisamente, es ejerciendo prácticas variadas, en diversos ámbitos y con propósitos diferenciados en el transcurso de las distintas etapas de la vida escolar.

Por tal motivo, Según el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018), la expectativa, durante primero y segundo año, es decir, la Unidad Pedagógica, es que los estudiantes:

- Desarrollen prácticas de lectura, progresivamente con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos y desplieguen diversos tipos de conocimiento para acceder a significados.
- Participen de prácticas de escritura, con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos y desarrollen distintos tipos de conocimiento para adecuar sus producciones al contexto, pudiendo revisarlas y modificarlas según lo consideren necesario.
- Disfruten del ámbito de la literatura y puedan alcanzar itinerarios de lectura de variados géneros discursivos literarios a partir de sus propios gustos y intereses.

- Lean, a través del docente o en forma autónoma, mensajes de los medios de comunicación, noticias de interés y puedan comentarlos.

- Intercambien información oralmente y expresen sus deseos, opiniones, puntos de vista, respetando también el de sus pares.

Durante el tercer año proponen que los estudiantes:

- Realicen prácticas de lectura de manera autónoma de textos de diferentes géneros discursivos literarios y no literarios, resuelvan problemas de significado y adecuen las prácticas a determinados propósitos.

- Ejercen prácticas de escritura de forma autónoma de textos de diversos géneros discursivos, resolviendo problemas de significado y adapten las prácticas a propósitos determinados, reexaminar los textos y logren editarlos en relación a la identificación de propósitos, de destinatarios y de sus conocimientos de la lengua como sistema.

- Disfruten del ámbito de la literatura y puedan seguir y proponer itinerarios de lectura de variados géneros teniendo en cuenta sus propios intereses y gustos según lo que van incorporando.

- Lean, miren o escuchen noticias y mensajes de los medios de comunicación y puedan transmitirlos.

- Localicen información, desarrollen estrategias para su comprensión y puedan exponer sintéticamente lo aprendido.

- Inicien la reflexión sobre el lenguaje, presten atención a los propósitos, a la situación comunicativa, al mensaje género, discursivo, y al uso de la lengua en cada contexto.

### **3.6 Conceptualización de alfabetización inicial**

La visión de la alfabetización inicial sostiene que los niños adquieren desde edades muy tempranas saberes y destrezas vinculadas con el lenguaje escrito. Estos aprendizajes, junto con sus actitudes y habilidades, adquiridos a través de procesos psicológicos,

constituyen la base para el futuro dominio de la lectura y la escritura convencionales. Asimismo, se resalta que no existe un momento específico en el cual el niño esté preparado para comenzar a leer y escribir, sino que dicho proceso se inicia tempranamente en la vida y se desarrolla de manera continua. De este modo, al ingresar a la escuela primaria, los niños ya cuentan con un bagaje significativo de conocimientos acerca del lenguaje escrito, los cuales deberían ser aprovechados por los docentes de primer grado para favorecer la enseñanza de la lectura y la escritura convencionales (Vega, Macotela, Seda, & Paredes, 2006).

Considerando esta perspectiva, las diferencias individuales en las competencias del lenguaje oral se vinculan con variaciones posteriores en el aprendizaje lector. Así, los niños que poseen un vocabulario más amplio y una adecuada comprensión del lenguaje hablado adquieren la lectura en menor tiempo, dado que pueden identificar con mayor facilidad las palabras escritas cuyo significado ya conocen a partir del uso oral. De igual manera, cuando logran estructurar correctamente el lenguaje oral, ello favorece el reconocimiento de la organización del lenguaje escrito en el proceso de aprendizaje lector, facilitando una mejor comprensión de textos e historias narrativas. Mientras que el vocabulario contribuye al reconocimiento y comprensión de palabras, las habilidades sintácticas y semánticas se relacionan directamente con la lectura y con la interpretación de palabras dentro de un contexto narrativo. Ambos aspectos resultan esenciales en el desarrollo de la lectura (Burgess & Lonigan, 1998, como se citó en Rugerio & Guevara, 2015).

En esta misma línea, Vega (2006, como se citó en Rugerio & Guevara, 2015) y Vega y Macotela (2007, como se citó en Rugerio & Guevara, 2015) destacan aspectos relevantes: los niños comienzan a vincularse con actividades de lectura y escritura desde edades tempranas al estar inmersos en una sociedad alfabetizada. Desde los 2 o 3 años son capaces de reconocer etiquetas, señales y logotipos en su entorno familiar y comunitario. El lenguaje se constituye, entonces, en un componente esencial del proceso de aprendizaje. Cuando los niños participan en experiencias de lectura, desarrollan tanto habilidades de lenguaje oral como escrito, dada la estrecha relación entre ambos sistemas. Asimismo, en contextos ricos

en propuestas y materiales alfabetizadores, los niños se aproximan a diversos aspectos de la lectura y la escritura, asociándolos con múltiples situaciones de su vida cotidiana. De este modo, la alfabetización inicial se potencia a partir de la interacción con otras personas en situaciones reales en las que se emplean la lectura y la escritura.

Cabe resaltar que este desarrollo depende en gran medida de la participación activa de los niños en prácticas cotidianas vinculadas con el lenguaje escrito que se realizan en la comunidad, más que de la instrucción directa. Cuanto más significativa y funcional sea la participación en dichas actividades, más expedito será el proceso, en la medida en que los estudiantes comprendan la utilidad de lo que realizan y le otorguen sentido en su experiencia personal (Vega, 2006).

### **3.7 Teorías sobre alfabetización inicial**

#### **3.7.1 La Teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.**

Según los aportes realizados por Piaget, el desarrollo cognitivo se concibe como una construcción progresiva basada en la inteligencia previa. Asimismo, la conducta lingüística, al igual que cualquier otra forma de conducta, es un producto de los procesos de asimilación y acomodación (citado en Ibañez, 1999). En este marco, Ferreiro y Teberosky (2005) retoman la teoría general sobre cómo se adquiere el conocimiento, a pesar de que esta no esté enfocada exclusivamente en los procesos de lectura y escritura, ofreciendo una interpretación personal: la teoría de Piaget no constituye una explicación particular sobre un campo específico, sino que se trata de un marco teórico amplio, útil para comprender distintos procesos de adquisición del conocimiento desde una nueva perspectiva.

Entender la teoría piagetiana de esta forma no implica aceptarla como un dogma, sino reconocerla como una teoría científica. Una forma de validar su aplicabilidad general es intentar emplearla en áreas aún no exploradas bajo ese enfoque, diferenciando cuidadosamente lo que representa usar ese marco para generar nuevas hipótesis y evidenciar nuevos fenómenos observables.

Este enfoque les permite a las autoras considerar a la escritura como un objeto de conocimiento, y al aprendizaje como un sujeto cognoscente. Además, habilita la incorporación del concepto de asimilación.

Desde la perspectiva de la psicología genética, se parte de la idea de que el aprendizaje del sujeto no depende únicamente del método. El método, entendido como una intervención del entorno, puede facilitar o dificultar el proceso, pero no lo genera. El conocimiento es el resultado de la actividad del propio sujeto. Un sujeto intelectualmente activo no es simplemente alguien que realiza muchas actividades, ni aquel cuya actividad es visible. Es aquel que compara, clasifica, categoriza, reformula, comprueba, elabora hipótesis y reorganiza, ya sea mediante la acción interiorizada (el pensamiento) o mediante la acción concreta, según su nivel de desarrollo. Si un sujeto realiza una tarea siguiendo instrucciones externas o copiando un modelo dado, difícilmente pueda considerarse un sujeto activo en términos intelectuales.

Ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que todo nuevo contenido debe ser asimilado por el sujeto, y esa asimilación será más o menos adecuada según los esquemas previos de los que disponga. Como se ha mencionado, no hay semejanza posible entre objetos nuevos sin una semejanza previa en los esquemas que los interpretan. En términos prácticos, esto quiere decir que el verdadero punto de partida del aprendizaje está en el sujeto (según sus esquemas de asimilación), y no en el contenido a enseñar. (Ferreiro y Teberosky, 2005)

Las propiedades de un objeto determinado podrán o no ser observadas por un sujeto, dependiendo del nivel de desarrollo cognitivo de este último, más que de sus capacidades sensoriales. Del mismo modo que, en la evolución de la ciencia, ciertos hechos no eran observables por la falta de esquemas interpretativos adecuados, en la historia psicogenética existe un avance en lo que puede observarse, ligado al desarrollo de los esquemas cognitivos del sujeto.

Dentro de la teoría piagetiana, el conocimiento objetivo no se da como un dato inicial, sino que es el resultado de un proceso. El camino hacia dicho conocimiento no sigue un

recorrido lineal: no se alcanza simplemente sumando saberes, sino a través de reestructuraciones globales. Algunas de estas etapas pueden parecer incorrectas en relación con el resultado final, pero son constructivas en tanto permiten su futura adquisición. Esta idea de errores constructivos resulta esencial. Para una psicología (y pedagogía) de corte asociacionista, todos los errores tienen el mismo valor. Sin embargo, desde el enfoque piagetiano, es crucial identificar aquellos errores que son condiciones necesarias para llegar a la respuesta correcta.

Por esta razón, las autoras se propusieron mostrar en la práctica la validez de la teoría psicogenética de Piaget y de los aportes de la psicolingüística contemporánea como claves para entender la adquisición del conocimiento sobre la lengua escrita, superando las discusiones metodológicas, pero con el propósito final de contribuir a resolver las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en América Latina.

### **3.7.2 Lev Vygotsky – Teoría sociocultural del aprendizaje.**

Según lo expuesto por Bertrand Regader (2015), Lev Vygotsky centralizó gran parte de su trabajo en analizar cómo influye la interacción social en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, es decir, el surgimiento y el progreso de la capacidad de pensar desde el nacimiento hasta la vejez.

Su enfoque enfatiza el papel crucial del entorno social y cultural en el desarrollo del sujeto.

Vygotsky sostenía que el lenguaje y el pensamiento estaban intrínsecamente ligados. De esta manera el lenguaje toma un rol crucial en el desarrollo cognitivo. Según él, el lenguaje no es únicamente un medio de comunicación, sino una herramienta fundamental para el pensamiento y la resolución de problemas.

En la Teoría Sociocultural de Vygotsky se destaca la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el **desarrollo cognoscitivo** fruto de un proceso colaborativo. Lev Vigotsky (citado en Bertrand Regader, 2015 ) sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje a través de la interacción social. Por lo cual van adquiriendo

mejores y nuevas habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida.

Bertrand Regader (2015) plantea que, comprender los mecanismos a través de los cuales los niños adquieren conocimientos no solo permite diseñar entornos educativos más eficaces, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa y atenta a las necesidades infantiles. En este sentido, teorías como la de Vygotsky resultan esenciales para reconocer que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino que está profundamente influido por el entorno social.

Desde la perspectiva de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, se considera que el rol de los adultos o de compañeros con mayor experiencia es guiar, organizar y apoyar los procesos de aprendizaje del niño, hasta que este logre apropiarse de las estructuras cognitivas y conductuales que le permitan actuar con autonomía. Esta mediación se vuelve especialmente significativa para que el niño pueda atravesar la denominada zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como el espacio entre las habilidades que el niño ya domina y aquellas que aún no puede realizar sin asistencia.

Cuando un niño se sitúa dentro de su ZDP respecto a una tarea específica, está cerca de alcanzarla de forma independiente, aunque aún requiere incorporar algún recurso o estrategia de pensamiento. No obstante, con una orientación adecuada y apoyo oportuno, puede ejecutar la tarea con éxito. En la medida en que se garantizan condiciones de acompañamiento, supervisión y una implicación activa en su proceso de aprendizaje, el niño avanza de forma significativa en la adquisición y consolidación de nuevos saberes.

En resumen, el concepto de “desarrollo próximo” hace referencia al intervalo entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la colaboración de un adulto o un guía. Esta zona pone en evidencia la relevancia del acompañamiento social en el aprendizaje y el potencial de desarrollo que este posibilita.

### 3.7.3 Paulo Freire – Teoría palabra generadora.

Para Freire, la alfabetización significaba que el pueblo pudiera aprender a leer, a expresar su propia palabra y, al mismo tiempo, a interpretar su realidad. En este sentido, la alfabetización se entendía como un proceso de toma de conciencia tanto de sí mismo como de las condiciones históricas de su contexto, con miras a su transformación. La propuesta freireana fue innovadora en la práctica, ya que se basaba en un trabajo con un conjunto reducido de palabras generadoras seleccionadas por su riqueza fonética y, sobre todo, por formar parte del universo cultural de quienes participaban del proceso. Estas palabras debían ser útiles desde el punto de vista lingüístico —permitiendo derivar nuevas palabras— y, al mismo tiempo, reconocibles y cargadas de significado para la comunidad. A partir de estas palabras generadoras, los educadores debían propiciar un diálogo horizontal con los alfabetizandos, quienes, a través de un ejercicio sistemático, podían construir nuevas palabras y elaborar nuevas lecturas de su mundo. (Muñoz Camus, N. (s.f.)

El método comprendía varias etapas. En primer lugar, se realizaba la llamada investigación del universo vocabular, que consistía en visitas de un grupo de investigadores a la comunidad con el fin de identificar, mediante conversaciones informales, aquellas palabras de mayor carga existencial, emocional y cotidiana para el pueblo. De este universo, se seleccionaban las palabras generadoras más útiles para el proceso de alfabetización. Así, por ejemplo, en distintas zonas rurales de Chile se utilizó la palabra *ambulancia*, debido a la falta de hospitales y centros de urgencia mencionada por los campesinos.

La segunda etapa consistía en la creación de situaciones existenciales representativas del grupo y en la elaboración de fichas de apoyo para los coordinadores. Este proceso incluía la producción de láminas gráficas que ilustraran las problemáticas significadas por la comunidad, tarea realizada por dibujantes con el objetivo de motivar y facilitar el diálogo. Una vez identificadas las palabras y preparado el material, se iniciaban los círculos de cultura: espacios de conversación entre educadores y educandos donde se problematizaban situaciones de la vida cotidiana representadas en las láminas. La

preparación de los monitores resultaba clave, ya que no bastaba con conocer las etapas del método, sino que debían interiorizar su filosofía educativa para promover un verdadero diálogo horizontal. Como afirmaba Freire, la principal dificultad no radicaba en el manejo técnico del procedimiento, sino en la adquisición de una actitud dialogal, necesaria para educar y no domesticar, entendiendo el diálogo como una relación entre sujetos. (Muñoz Camus, N. (s.f.)

Finalmente, la última etapa era el ejercicio de decodificación. En esta fase, el educador presentaba la palabra generadora en una nueva lámina, esta vez sin apoyo gráfico, explicando que estaba compuesta por fragmentos o sílabas. La descomposición de la palabra en estos elementos, denominados fichas de descubrimiento, permitía a los alfabetizandos recombinar y formar nuevas palabras, ampliando así su capacidad lectora y de construcción de significados.

### ***3.8 Los aportes a la investigación y abordaje de la alfabetización inicial.***

Las autoras Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (2005) realizaron un análisis de los diversos métodos de aprendizajes lo cual motivo a realizar diversas investigaciones. En primer lugar, distinguen entre diversos métodos tradicionales de enseñanza, señalando que, desde una mirada pedagógica, el problema de aprender a leer y escribir se ha abordado históricamente como una cuestión de métodos. Los educadores se han enfocado en buscar cuál es el “mejor” o el “más eficiente”, lo que generó una controversia en torno a dos grandes grupos metodológicos: los métodos sintéticos, que parten de unidades más pequeñas que la palabra, y los métodos analíticos, que se basan en unidades mayores, como la palabra o unidades mayores.

El método sintético ha centrado su atención, principalmente, en la relación entre lo oral y lo escrito, es decir, entre el sonido y su representación gráfica. Un punto esencial para este enfoque es establecer esa correspondencia partiendo de los elementos mínimos, avanzando desde las partes hacia el todo. En este contexto, las letras son vistas como los componentes fundamentales del sistema escrito. Durante mucho tiempo se enseñó a

pronunciar letras, estableciendo reglas de conversión sonora según la lengua. Los métodos alfabéticos más clásicos responden a esta perspectiva.

Más adelante, influido por los aportes de la lingüística, surgió el método fonético, el cual propone comenzar por lo oral. Aquí, la unidad mínima es el fonema, es decir, el sonido del habla. El proceso de aprendizaje implica identificar y reconocer los fonemas del idioma para asociarlos con sus signos gráficos correspondientes. En este apartado se hace foco, sobre todo, en el método fonético, ya que el alfabético ha caído en desuso.

Debido a que este enfoque prioriza el análisis auditivo para aislar sonidos y establecer correspondencias entre grafemas y fonemas (letras y sonidos), aparecen dos requisitos previos: a) lograr una pronunciación adecuada, evitando confusiones entre sonidos, y b) presentar letras similares de forma separada, para evitar errores visuales. Otro principio importante de este método es enseñar cada asociación fonema-grafema por separado, sin avanzar a la siguiente hasta que esté bien afianzada. El primer paso en el aprendizaje es la lectura mecánica (decodificación), que da paso luego a una lectura comprensiva y, finalmente, a una lectura expresiva, con entonación.

Más allá de las diferencias entre quienes defienden el método sintético, existe consenso en este aspecto: el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura es de carácter mecánico; el objetivo es dominar la técnica de decodificación. Como la escritura se concibe como la representación gráfica del lenguaje oral (una imagen más o menos fiel del habla), leer sería equivalente a traducir signos escritos en sonidos.

Estos enfoques no son meramente metodológicos, sino que reflejan concepciones psicológicas definidas. Al enfocarse en las discriminaciones auditivas y visuales y en la asociación fonema-grafema, el aprendizaje de la lectura es interpretado como un proceso de asociación entre estímulos gráficos y respuestas sonoras. Este modelo, coherente con la teoría del asociacionismo, replica para la escritura lo que se propuso como modelo para la adquisición del lenguaje oral.

La correspondencia entre la visión sobre el objeto a aprender (el código alfabético) y las ideas sobre el proceso de adquisición ha llevado a confundir métodos de enseñanza con

procesos de aprendizaje. Además, ha promovido una visión dicotómica del aprendizaje: en una primera etapa, cuando aún no se sabe, se debe pasar por un proceso mecánico; luego, una vez adquirido el conocimiento, se alcanza la comprensión.

Para quienes sostienen el método analítico, en cambio, la lectura es una actividad “global” e “ideo-visual”. Desde esta perspectiva, lo primero es el reconocimiento general de palabras u oraciones, y el análisis de sus partes viene después. La dificultad auditiva no es relevante en este caso, ya que se considera que la lectura es, ante todo, una tarea visual. Además, se plantea que debe comenzarse con unidades que sean significativas para el niño.

Según Ferreiro y Teberosky, ambos métodos han puesto el foco en habilidades perceptivas, dejando de lado, en su opinión, dos aspectos esenciales del aprendizaje: la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognitivas.

Ferreiro y Teberosky (2005) explican que, a partir del año 1962, se comienzan a producir transformaciones significativas en la forma de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en los niños. Hasta ese momento, predominaban las concepciones conductistas, como el modelo asociacionista tradicional, el cual sostenía que el aprendizaje del lenguaje se basaba en una tendencia innata del niño a imitar (justificada de distintas maneras según las corrientes asociacionistas), y en una tendencia del entorno social, es decir, de los adultos responsables de su cuidado, a reforzar aquellas emisiones vocálicas del niño que se asemejaban a las palabras o patrones sonoros del lenguaje hablado en ese medio social.

Para las autoras, esta forma de ver el proceso es completamente distinta. En lugar de imaginar un niño pasivo que espera que sus respuestas azarosas sean reforzadas desde el exterior, proponen la imagen de un niño activo que intenta comprender el lenguaje que lo rodea. En ese intento, formula hipótesis, busca patrones, pone a prueba sus ideas y construye su propia gramática. Esta gramática no es una simple imitación imperfecta del modelo adulto, sino una creación personal. En vez de considerar que el niño recibe pasivamente un lenguaje elaborado por otros, se lo entiende como un sujeto que reconstruye el lenguaje por sí mismo, seleccionando de manera crítica la información que le brinda el contexto.

Estos aspectos se relacionan con el aprendizaje de la lectura y la escritura por dos motivos. En primer lugar, si se considera que la escritura es una forma particular de representar el lenguaje, cambia completamente la perspectiva si se parte del supuesto de que el niño ya posee un conocimiento profundo de su lengua materna. En segundo lugar, la enseñanza tradicional ha insistido en que los niños deben reaprender a producir los sonidos del habla, partiendo de la premisa de que, si no los distinguen correctamente, no podrán escribir en un sistema alfabético. Las autoras no niegan la dificultad que implica segmentar el habla en fonemas, pero plantean el problema de otro modo: no se trata de enseñar una distinción que el niño no posee, sino de ayudarlo a tomar conciencia de una distinción que ya es capaz de hacer.

### **3.8.1 Características de las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky**

Según Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (2005) los principios básicos que guiaron la construcción del diseño experimental fueron:

1. No identificar lectura con descifrado. Hasta el momento, tanto desde la psicología como desde la pedagogía, el proceso de aprendizaje de la lectura ha sido abordado como un mecanismo necesario de correspondencia entre lo escrito y lo oral. Solo en tiempos recientes algunos autores han comenzado a plantear perspectivas diferentes, señalando que leer no significa solamente convertir grafías en sonidos (J. Foucambert, F. Smith, citados en Ferreiro y Teberosky, 2005). Por lo tanto, la lectura no puede limitarse exclusivamente al acto de decodificación.
2. No reducir la escritura a la copia de un modelo, cuando se considera la escritura como una técnica que simplemente reproduce trazos gráficos o como la aplicación de reglas que transcriben lo oral, se omite que escribir, además de tener una dimensión perceptivo-motriz, también implica un proceso conceptual. Por ende, aunque la existencia de modelos puede favorecer el desarrollo de saberes, la escritura no debe entenderse como una copia pasiva, sino como una interpretación activa de modelos propios del mundo adulto. Lejos de centrarse únicamente en la ortografía o

la caligrafía, cuando un niño comienza a escribir no solo traza signos visibles sobre el papel, sino que, sobre todo, expresa sus propias ideas acerca del significado de esa representación gráfica.

3. No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia. Este principio deriva directamente de los anteriores. Si concebimos la escritura como una construcción activa, esta incluye etapas en las que el conocimiento se organiza. El propósito de las autoras era indagar los procesos de construcción, más allá del avance escolar en términos convencionales (ya que los avances conceptuales no siempre se reflejan en logros escolares inmediatos).

Debido a la originalidad de este enfoque, fue necesario diseñar una situación experimental estructurada, pero a la vez flexible, que posibilitara identificar las hipótesis que el niño formula frente a cada consigna. En línea con los principios de la psicología genética, todas las tareas diseñadas requerían una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en este caso la escritura, bajo la forma de situaciones a resolver. A partir de estas, se daba lugar a un intercambio verbal entre el niño y el entrevistador, destinado a revelar los procesos del pensamiento infantil.

El diseño incluía tanto actividades de interpretación del sistema alfabético tal como aparece en la vida diaria, como también tareas de producción gráfica. En todas ellas se introdujeron elementos de conflicto (o con potencial conflictivo), cuya resolución exigía un razonamiento genuino por parte del niño.

### **3.8.2 *Procesos en el desarrollo de la conceptualización de la escritura***

Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. (2020) manifiestan que, desde la perspectiva de la psicolingüística actual y la teoría psicogenética, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky comienzan sus investigaciones sobre cómo los niños construyen el sistema de escritura, partiendo de la idea de que antes de adquirir la lectura y escritura convencional, los niños elaboran hipótesis propias sobre este sistema de representación.

Como en todo proceso de construcción cognitiva, este recorrido implica una estructuración progresiva y reestructuraciones constantes, que surgen como consecuencia de los conflictos entre esquemas ya presentes y nuevas informaciones o realidades, generando desequilibrios. Al referirse a un proceso psicogenético, se destaca que no se trata simplemente de una secuencia de comportamientos diferentes, sino que se busca comprender los logros cognitivos de cada etapa y cómo estos se transforman y reorganizan en comprensiones más objetivas. Esto implica identificar qué elementos ya están presentes en una forma de entender que posibilita el avance hacia la siguiente, reconociendo una continuidad en el desarrollo, sin asumir un enfoque determinista ni reduccionista.

En relación con el desarrollo de la escritura, E. Ferreiro (1986 citado en Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. 2020) sostiene que el proceso de conceptualización se define por la construcción progresiva de distintos tipos de diferenciación, tanto cuantitativa como cualitativa, que pueden agruparse en tres momentos principales:

1. Un primer periodo en el que el niño logra distinguir la escritura de otros sistemas de representación.
2. Un segundo periodo, donde se producen diferenciaciones internas dentro del propio sistema de escritura, que permiten determinar condiciones necesarias para que una producción escrita sea comprendida por otros o por sí mismo.
3. Un tercer periodo en el que el niño comienza a relacionar lo que escribe con cómo suenan las palabras al hablar.

Durante el primer periodo los niños logran establecer una distinción entre la escritura y otros modos de representar, como el dibujo. En ciertos textos, esta diferencia se denomina “distinción entre el modo de representación icónica y no icónica” (Ferreiro, 1986).

De forma paralela, los niños comienzan a comprender que la escritura representa algo del mundo real, funcionando como sustituto de aquello que se quiere comunicar. Es por eso que al escribir, los niños no utilizan marcas con intención figurativa, como cuando dibujan, sino que emplean trazos sin forma reconocible. En esta etapa, tampoco hay un control sobre

la cantidad ni sobre la longitud de las marcas, ni sobre la selección de los signos. La escritura se interpreta de forma global, sin análisis interno.

En el segundo periodo, los niños se concentran en lograr diferencias dentro del propio sistema de escritura. Para que una producción escrita, propia o ajena, tenga sentido, debe cumplir dos condiciones: tener una cantidad controlada de signos y que estos sean diferentes entre sí. Estas producciones han sido llamadas escrituras fijas o escrituras con diferenciaciones intrafigurales, ya que presentan variedad en su interior, aunque no necesariamente entre distintas palabras.

Aquí surgen dos nociones importantes: la hipótesis de cantidad y la hipótesis de variedad. La primera se refiere a una cantidad mínima de marcas establecida por el niño, superior a una. La segunda implica que esas marcas deben ser diversas entre sí. Una vez que se logra esta diferenciación interna, el siguiente paso cognitivo es poder distinguir entre distintas escrituras. Es decir, si las palabras son diferentes, también deben verse distintas gráficamente. Así, para decir cosas diferentes debe haber diferencias objetivas en las producciones. "Las condiciones de legibilidad intrafigurales se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida. Los niños exploran entonces criterios que les permiten, a veces, variaciones sobre el eje cuantitativo (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el eje cualitativo (variar el repertorio de letras que se utilizan de una escritura a otra; variar la posición de las mismas letras sin modificar la cantidad). La coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativos y cualitativos) es difícil aquí como en cualquier dominio de la actividad cognitiva" (Ferreiro, op. cit., pág. 15 citado en Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. (2020)).

Los niños comienzan a usar criterios sistemáticos para modificar las escrituras: a veces cambiando la cantidad de letras (eje cuantitativo), otras veces alterando las letras usadas o su posición (eje cualitativo). Coordinar ambos tipos de diferenciación suele presentar dificultades, como ocurre en otros ámbitos del pensamiento infantil.

Por ejemplo, una niña puede mantener constante el número de letras en cada palabra escrita, pero cambiar el orden de esas letras para expresar distintos significados. Las escrituras deben ser diferentes entre sí porque los significados son diferentes entre sí. Por tal motivo existen modalidades de plasmar diferencias dentro de distintas palabras, es decir, las escrituras se caracterizan por presentar diferenciaciones interfigurales.

Aunque estas producciones aún se interpretan globalmente, muestran una preocupación por reflejar diferencias objetivas entre palabras distintas, sin establecer aún una relación con cómo suenan dichas palabras. Es decir, no hay vínculo entre escritura y sonido.

De esta manera, los niños utilizan criterios externos al lenguaje para diferenciar palabras. Por ejemplo, asignan más letras a objetos grandes y menos a objetos pequeños. No obstante, aunque dos palabras suenen parcialmente igual, no repiten marcas gráficas, porque las consideran palabras distintas.

Finalmente, el tercer periodo, aparece cuando los niños comienzan a establecer una correspondencia entre lo que suena y lo que se escribe. Este descubrimiento marca el inicio de la fonetización de la escritura. En lugar de guiarse solo por cantidad o variedad de grafías, ahora tratan de hacer coincidir partes de la emisión oral con partes de lo escrito. Pero deben descubrir qué clase de recorte de la palabra oral (sílabas o letras) se corresponde con los elementos de la palabra escrita. "Sobre el eje cuantitativo esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas 'partes' de las palabras son inicialmente sus sílabas. Así se inicia el período silábico que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas ni repetir letras" (Ferreiro, op. cit., pág. 15 citado en Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. (2020)).

En los primeros intentos, estas correspondencias suelen ser inexactas, y conviven con formas del período anterior. Sin embargo, con el tiempo, la escritura se vuelve más precisa: los niños anticipan cuántas letras necesitarán antes de escribir, según el número de sílabas. Este es un signo de que se está desarrollando un análisis silábico más riguroso.

En paralelo, comienzan a utilizar letras con valores sonoros estables. Así, palabras que suenan similar empiezan a representarse con letras semejantes. "En el mismo período, aunque no necesariamente al mismo tiempo, las letras pueden comenzar a adquirir valores sonoros silábicos relativamente estables, lo cual conduce a establecer correspondencias sobre el eje cualitativo: las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares" (Ferreiro, op. cit. pág. 16 citado en Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. (2020)). Esto significa que los niños tienen conciencia de que cualquier letra no sirve para representar cualquier sílaba, sino que debe ser una determinada. Cuando el recorte es silábico, la convencionalidad radica en colocar algunas de las letras que realmente pertenecen a la sílaba.

Las hipótesis anteriores, de cantidad y variedad, persisten y entran en conflicto con la nueva hipótesis silábica. Por ejemplo, si deben escribir un monosílabo, la hipótesis silábica indica que basta una letra, pero la de cantidad mínima exige más de una. O si usan vocales para escribir "gato" y "pato", pueden terminar usando las mismas letras ("AO") para ambas, lo que contradice su idea de que palabras distintas deben verse distintas.

También surgen tensiones al comparar sus propias escrituras con las de los adultos. Los niños notan que no escriben igual que los mayores ni comprenden sus textos del mismo modo. Pueden sentirse orgullosos de escribir oraciones completas con vocales, pero luego expresan dudas ("así no es", "vos usás otras letras"), mostrando que reconocen la validez interna de su sistema, pero también sus límites frente a la escritura convencional.

En este punto, las interpretaciones que hacen de la escritura ajena también reflejan su modo de producción: suelen interpretar que cada sílaba oral corresponde a una marca escrita. Esto genera errores tanto en cantidad (les sobran letras) como en calidad (malinterpretan sonidos).

Como en todo desarrollo cognitivo, estas contradicciones internas o con la realidad externa llevan a nuevas reorganizaciones. Así, la hipótesis silábica se desestabiliza y aparece una fase de transición llamada silábico-alfabética. En esta etapa, algunas sílabas se mantienen como unidades, pero otras comienzan a analizarse en fonemas.

Con el tiempo, desaparece el enfoque silábico, y se alcanza una correspondencia más precisa entre fonemas y grafemas. Aun así, persisten desafíos, como representar fonemas con doble grafía (ch, ll) o resolver combinaciones ortográficas más complejas (gu, qu).

### **3.8.3 Interpretación de textos antes de saber leer**

Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (2020) han señalado de qué manera los niños escriben antes de alcanzar una escritura alfabética, tomando como base los aportes de Ferreiro y Teberosky. Luego, analizan brevemente otro aspecto de este recorrido: cómo los niños interpretan los textos antes de “saber leer”, haciendo referencia específica a los diversos tipos de respuestas que emergieron en las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky (Ferreiro y Teberosky, 1978).

Las situaciones más cotidianas (y que posteriormente fueron empleadas como propuestas didácticas) consistían en presentar diferentes textos junto a ilustraciones (contexto gráfico) o bien escribir una oración frente al niño y comunicarle su contenido (contexto verbal).

Respecto de las primeras, la propuesta experimental consistía en mostrarles a los niños determinadas escrituras (una palabra o una oración) junto a una imagen (que podía representar uno o más objetos), y se les preguntaba qué pensaban que decía ese escrito.

La primera noción que los niños construyen sobre el posible significado de un texto que aparece junto a una imagen es que allí figura el nombre del objeto representado. Esta idea fue denominada “hipótesis del nombre” (Ferreiro y Teberosky, 1979, citado en Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C., 2020).

Ferreiro afirma: “las primeras interpretaciones de textos son enteramente dependientes de dos condiciones: una externa (el contexto) y otra interna (la idea de que los nombres es lo que está escrito). Esta idea infantil -a la que nos referimos como la hipótesis del nombre- seguirá vigente por mucho tiempo, y sin embargo las relaciones entre el contexto y el texto irán variando” (Ferreiro, 1986, citado en Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C., 2020).

A lo largo de esta evolución, se identifican tres tipos principales de respuestas:

- a) El texto depende por completo del contexto.
- b) Respuestas que consideran aspectos cuantitativos del escrito y los coordinan con la imagen.
- c) Respuestas que tienen en cuenta aspectos cualitativos del texto para relacionarlos con la ilustración.

En todos los casos, los niños tratan de interpretar el texto utilizando distintas estrategias. Algunas de ellas son más complejas, ya que articulan más elementos para anticipar el posible significado del escrito. No obstante, todas estas respuestas evidencian formas de “leer” previas a la lectura convencional.

Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (2020) también describen otra situación investigada, en la cual la escritura se presenta sin acompañamiento gráfico, pero sí con apoyo verbal.

En estos casos, el adulto escribía una oración frente al niño y le comunicaba su contenido, señalando el texto de manera continua y de izquierda a derecha. Luego se le preguntaba al niño qué pensaba que decía cada una de las partes escritas (palabras).

Para un adulto alfabetizado que no conoce las particularidades de la lógica infantil, puede parecer extraño que las respuestas difieran notablemente de las palabras efectivamente escritas en la oración. Sin embargo, esto es lo que ocurre durante un tiempo considerable de este tramo del proceso de apropiación de la lengua escrita, que en algún momento fue denominado como la “prehistoria” de la alfabetización, y que actualmente se reconoce como parte constitutiva de la historia misma de dicho aprendizaje.

Diversos los autores a lo largo de la historia se limitan a comentar brevemente algunas de las respuestas infantiles que anteceden a la interpretación convencional de las partes de una oración. Estas respuestas ponen en evidencia la diferencia entre “lo que está escrito” y lo que “puede leerse” en ese escrito. (Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. 2020):

a) Un primer grupo de respuestas se caracteriza por la dificultad de trabajar simultáneamente con el todo y con las partes: los niños que expresan esta forma de pensar suponen que en cada palabra puede estar escrita toda la oración o que, en todo el texto, solo está escrita una palabra.

b) Otros niños piensan que únicamente los sustantivos están escritos. Es decir, creen que donde aparece un sustantivo escrito puede leerse una oración completa.

c) Un tercer tipo de respuesta, más avanzado que los anteriores, muestra dificultad para concebir que el verbo pueda estar escrito de forma independiente. A diferencia de los casos anteriores, estos niños consideran que el verbo sí está presente, aunque puede estar unido al sujeto, al objeto o a toda la oración.

Muchas de estas respuestas no coinciden con las palabras que integran efectivamente la oración. Es fundamental conocer estas alternativas, que son esperables en ciertos momentos del proceso de adquisición de la lengua escrita, ya que esta información puede ser de gran ayuda para el docente, permitiéndole comprender mejor las ideas de sus estudiantes y generar propuestas que favorezcan su avance.

### **3.9 Enfoque equilibrado integrador**

Los lineamientos y propuestas planteadas por el Diseño curricular para la Educación Primaria (2018) en el área de Prácticas del lenguaje, se basan en el enfoque equilibrado, el cual sintetiza líneas de trabajo de diferentes disciplinas –la Psicolingüística, la Sociolingüística, las Ciencias de la Educación, las Ciencias Cognitivas, la Lingüística del Texto, entre las principales– con el objetivo de construir una propuesta para enseñar a leer y a escribir a los estudiantes por sí mismos.

En la construcción de este enfoque alfabetizador provincial, se reconocen la diversa experiencia vivida, en la que se destacó la dimensión social del lenguaje y se valoró su aprendizaje en función de las prácticas sociales que se desarrollan en diferentes ámbitos. Por tanto, el término integrador asume la continuidad con el trabajo realizado a la vez que se

aportan nuevos elementos que estructuran la propuesta de enseñanza de un modo más organizado y secuenciado.

En el marco de prácticas de lectura y escritura en diferentes ámbitos –de cuentos, folletos, poesías, calendarios escolares, carteles, etiquetas, tapas de libros, epígrafes, índices –, los estudiantes inician su camino lector.

A medida que se progresa en la exploración de los textos y sus significados, se analizan diversas informaciones lingüísticas que les permiten a los estudiantes avanzar en la lectura y escritura por sí mismos: orden, cantidad y composición interna de las palabras, reconocimientos de inicios, finales y otras marcas que favorezcan con el reconocimiento de significados (como las marcas de género y número, los prefijos, entre otras posibles).

En referencia a Prácticas del Lenguaje, el Diseño Curricular para Educación primaria (2018), presenta la posibilidad de abordar un enfoque alfabetizador equilibrado integrador, en línea de recuperación de los aportes del DC vigente, agregando orientaciones para posibilitar otros procesos didácticos.

De esta manera, en la construcción de este enfoque alfabetizador se tienen en cuenta la trayectoria de cada alumno, en la que se destacó la dimensión social del lenguaje y por ende se valora el aprendizaje en función de las prácticas sociales desarrolladas en los diversos ámbitos. El objetivo de este enfoque es que los alumnos logren ser partícipes plenos de la cultura escrita de la cual forman parte. Por lo tanto, la lectura y la escritura no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan.

En las secuencias de enseñanza del enfoque equilibrado todos los ámbitos del área de prácticas del lenguaje son considerados espacios propicios para la alfabetización. Dado que para desplegar las prácticas de lectura y escritura se involucran procesos cognitivos, la metacognición es parte sustancial de la propuesta. Por este motivo, se propone enseñar estrategias lectoras y de escritura que favorezcan la comprensión y producción de textos en conjunto a reflexionar sobre la lengua como sistema de modo simultáneo y continuo a las prácticas. De esta manera, en Prácticas del Lenguaje, han incorporado definiciones y

orientaciones para fortalecer la adquisición del sistema de escritura, en el marco del enfoque social de las prácticas de escritura. (Diseño curricular para la educación primaria, 2018).

### **3.10 Perfil del sujeto que se alfabetiza y el docente alfabetizador**

Vega, Macotela, Seda y Paredes (2006) sostienen que los niños son constructores activos de su aprendizaje, por lo que los objetivos vinculados con su desempeño como lectores y escritores deben adecuarse a su nivel de desarrollo y, al mismo tiempo, representar un desafío alcanzable con el acompañamiento del adulto. Dado que la lectura y la escritura surgen de la interacción entre el desarrollo y el aprendizaje, los docentes deben reconocer la existencia de diferencias individuales en los ritmos de progreso, lo que implica estar preparados para implementar estrategias diversas que favorezcan la evolución de cada estudiante en este proceso continuo.

El rol del docente se centra en guiar a los niños a lo largo del continuo que constituye el aprendizaje de la lectura y la escritura, introduciéndolos en prácticas alfabetizadoras y ofreciendo un monitoreo que posibilite identificar sus avances. De este modo, pueden acompañarlos dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979, citado en Vega, Macotela, Seda & Paredes, 2006), avanzando desde su nivel real hasta el potencial.

Asimismo, Vega, Macotela, Seda y Paredes (2006) destacan que diversos autores (Rivalland, 2000; Morrow, 2001) subrayan la importancia de ofrecer tanto experiencias informales como formales, planificadas cuidadosamente, que involucren a los niños en el aprendizaje del lenguaje en general y del lenguaje escrito en particular, enfatizando la funcionalidad del lenguaje escrito y el carácter placentero de las actividades que lo involucran.

Por su parte, Goodman (1986, como se citó en Vega, Macotela, Seda & Paredes, 2006) señala que la enseñanza de la lectura y la escritura debe integrar el lenguaje oral y el escrito, comenzando con un lenguaje cotidiano, útil, relevante y funcional, a través de diversas formas del lenguaje escrito y utilizando materiales en las lenguas de origen de los aprendices. En este marco, los niños inician la lectura con textos predecibles que reflejan experiencias y conceptos familiares, y a partir de ellos comienzan a reconocer palabras conocidas en otros

materiales con los que no habían tenido contacto. De esta manera, el rol del docente se concibe como el de guía, facilitador y observador del proceso de aprendizaje infantil.

### **3.11 El aula como espacio alfabetizador.**

Soria, L., & Wallace, Y. (2022) plantean que, el aula como espacio alfabetizador, es un espacio físico en el que se está en contacto con diversas clases de textos y con propuestas que favorecen la exploración, descubrimiento y construcción conocimientos en torno al lenguaje. Por lo ende no se necesitan solo de materiales, sino de usuarios preparados que hagan evidente el uso social de los textos.

Este espacio no es exclusivo de la escuela, pero si, no debe fallar en su conformación y uso para, entre otras cuestiones, disminuir la brecha presente entre los diversos ambientes alfabetizador es de las familias.

Esta noción de ambiente alfabetizador se basa en la idea del lenguaje integral en función a crear un ambiente estimulante y variado donde predominen diferentes textos y la posibilidad de su acceso por parte de los niños. Además, fundamentalmente en este ambiente se destacan las interacciones que se dan entre los niños, y con el adulto respecto a los materiales escritos.

En este sentido, se destaca la intervención sistemática del docente, ya que promueve distintas y sostenidas consultas con las escrituras que se presentan en el aula, a fin favorecer constantes interacciones de los alumnos con el objeto de conocimiento y progresar en la comprensión del sistema de escritura, con el fin de aprender el lenguaje que se escribe a partir de las ideas que ellos poseen acerca de lo que la escritura representa.

## **4 Estrategias lúdicas**

### **4.1 La lúdica**

Monsalve Márquez, M y Mena Córdoba, S (2016) refieren que el concepto de lúdica es tan amplio como complejo. Remite a la necesidad del ser humano, de sentir, expresarse, comunicarse, y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia la

diversión, el esparcimiento, el entretenimiento, que nos llevan a reír, gritar, gozar e inclusive llorar siendo una verdadera fuente generadora de emociones. Por esta razón la lúdica fomenta el desarrollo psico-social y la conformación de la personalidad, que puede guiar la adquisición de saberes, incluyendo una variada gama de actividades donde interactúan el gozo, el placer, la creatividad y el conocimiento.

Además, González, Edilma (2018) en su investigación, plantea que la lúdica se identifica con el ludo cuyo significado remite a la acción que produce placer, alegría y diversión y toda aquella, que se identifique con la recreación y con una serie de expresiones culturales como la danza, la música, el teatro, juegos infantiles, competencias deportivas, juegos de azar, la narrativa, la pintura, fiestas populares, la poesía, actividades de recreación, entre otros.

## **4.2 Dimensiones de la lúdica**

Echeverri, Jaime Hernán y Gómez, José Gabriel (2009) plantean en su marco teórico que, a partir de análisis, asociaciones y revisiones del concepto de lúdica surgieron las siguientes precategorias:

- la lúdica como expresión de la cultura:
- la lúdica como actitud frente a la vida o dimensión humana
- la lúdica como instrumento para la enseñanza

### **4.2.1 La lúdica como expresión de la cultura**

En función a lo planteado, se puede considerar a la lúdica como experiencia cultural, siendo una dimensión transversal a toda la vida. No son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (Jiménez, 1998).

#### **4.2.2 La lúdica como actitud frente a la vida o dimensión humana**

Según los autores Echeverri, Jaime Hernán y Gómez, José Gabriel (2009), refieren en su investigación que, todo juego forma parte de la conducta humana. También es una manera de comunicación y expresión, siendo un suceso social basado en lo cultural. Los autores proponen la lúdica como un elemento humanizador que tiende a cumplir una necesidad vital; en los adultos se muestra como medio de vivenciar situaciones que les permite retomar lo original del ser humano y ser niños, sin perder la condición adulta. Es así que lo lúdico se convierte en una necesidad vital y un proyecto de vida del ser humano. De esta manera abarca las dimensiones humanas para alcanzar al equilibrio personal en sus distintos niveles.

Por lo tanto, en la condición lúdica se encubren los factores humanizadores que necesita la sociedad, capaces de generar una sociedad mejor. Finalmente exponen que las actividades lúdicas, están al servicio de las personas, tanto como desarrollo individual como ser social.

#### **4.2.3 La lúdica como instrumento para la enseñanza**

En lo lúdico más allá del juego se da un estar con otros. De Borja (1980) considera que desarrollar la comunicación con el grupo de iguales, además de ser una actividad interesante y enriquecedora, responde a las demandas cognoscitivas. Por consiguiente, si se ha creado un clima propicio, los conocimientos adquiridos se enriquecerán. De esta manera, si se piensa a la educación como integral y no particular y/o mecanicista, lo que importa es generar actitudes, posiciones vitales y sociales positivas, gestando nuevas situaciones, conceptos y relaciones, características que pueden fluir a través de la lúdica.

En consecuencia, según Martínez, (2008), en la revista Escholarum de la Universidad Autónoma de Guadalajara, expone que la lúdica es un método eficaz que favorece a aquello que se aprende haciéndolo significativo. Es así que, la actividad lúdica produce alegría, satisfacción, goce, no siendo interpretada no como juego únicamente, lo lúdico es instructivo,

el alumno a través de la lúdica comienza a pensar y actuar en medio de una situación determinada que se construye con semejanza a la realidad teniendo un propósito pedagógico. La lúdica tiene como valor para la enseñanza el hecho de que se combina la participación, la creatividad, la colectividad, la competición, el entretenimiento y la obtención de resultados en situaciones problemáticas reales.

En concordancia, según Jiménez (2005) la importancia de esta actividad, se encuentra en potencializar aspectos relacionados con el pensamiento innovador, abstracto y creativo, desarrollando habilidades cooperativas y comunicativas, así como la capacidad de entender problemáticas y buscar posibles soluciones.

En función a los aportes acerca de la lúdica expresados anteriormente en relación a la enseñanza, Díaz y Hernández (2002) definen a las estrategias lúdicas como instrumentos que, con su utilización, permiten potenciar las actividades de aprendizaje y solución de problemas. Es así que, al emplear diversas estrategias, se realizan modificaciones en el contenido o estructura de los materiales, con el objetivo de facilitar el aprendizaje y comprensión. Son planificadas por el docente para ser utilizadas de forma dinámica, propiciando la participación del educando.

De esta manera, García (2004) refiere que, a través de dichas estrategias, que pueden ser elementos lúdicos como imágenes, música, colores, movimientos, sonidos, entre otros, se invita a explorar e investigar en torno a los objetivos, temas, contenidos planteados, generando un ambiente favorable para que el alumnado sienta interés y motivación por lo que aprende.

Al respecto, Lafont, citado por David y otros (2006), además señala que es una propuesta de trabajo donde también se utiliza el juego como instrumento movilizador, a la vez que este provee a los participantes un ambiente estimulante para la producción. En la misma línea, Ortega (citado en López y Bautista, 2002) expresa que la riqueza de una estrategia la descrita, hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación,

entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo a través de la experiencia. Según Bruner y Haste (citados en López y Bautista, 2002) la importancia de esta estrategia radica en que no se debe enfatizar en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a los estudiantes a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido.

Teniendo en cuenta dichos aspectos en el uso de estrategias, es importante conocer que, según el criterio de Oxford (citado en Pilco Quispe, Liz. 2024), las dimensiones de las estrategias se han clasificado en estrategias directas e indirectas.

Las estrategias directas influyen de manera inmediata en el proceso de aprendizaje. Dentro de este grupo se incluyen las estrategias de memoria y las cognitivas. Las cognitivas están orientadas a facilitar la asimilación de contenidos específicos mediante técnicas como la práctica o la vinculación del nuevo material con conocimientos previos. Por su parte, las estrategias de memoria ayudan al estudiante a establecer vínculos mentales, utilizar imágenes y sonidos, repasar eficazmente y apoyarse en la acción. Las estrategias de compensación, en cambio, permiten elaborar hipótesis de forma estratégica y enfrentar limitaciones tanto en la expresión oral como escrita.

En cuanto a las estrategias indirectas, estas no actúan directamente sobre el aprendizaje, pero lo respaldan y organizan. Se dividen en estrategias afectivas, sociales y metacognitivas. Las afectivas se enfocan en disminuir la ansiedad, mantener la motivación y gestionar las emociones. Las sociales permiten hacer preguntas, colaborar con los demás y mostrar empatía. Finalmente, las estrategias metacognitivas tienen como objetivo dirigir la atención, estructurar, planificar y evaluar el proceso de aprendizaje, tarea que el propio estudiante lleva a cabo.

En concordancia con lo expuesto, finalmente cabe destacar que según Lafrancesco (2003) el educador, quien es el mediador, debe crear un ambiente adecuado para motivar a

los niños, aprovechando toda inquietud del estudiante, ya que es una buena oportunidad para orientar su aprendizaje y canalizar sus expectativas e intereses.

### **4.3 Elementos lúdicos como componentes de las estrategias.**

#### **4.3.1 El juego como estrategia de aprendizaje**

Según Unicef (2018), en la educación primaria, las propuestas de juego fortalecen la comprensión de los conceptos escolares en los niños y, al mismo tiempo, incrementan su interés por el aprendizaje. De hecho, la motivación y el interés son dos los pilares más importantes que puede desarrollar el juego e incentivarlos en el primer ciclo de la escuela primaria, promueve que los niños se impliquen en su propio aprendizaje. Por ejemplo, la dramatización de historias, los clubs de lectura, y otras actividades vinculadas con la lectura promueven las probabilidades de que los estudiantes con dificultades para leer puedan progresar. También, la exploración de una gran variedad de herramientas y materiales impresos de escritura en un “rincón de escritura” puede incentivar a que los niños que se muestran más reacios a escribir, participen y así ayudarlos a aprender unos de otros. Además, el juego fomenta la imaginación y la creatividad, ambos elementos clave que permiten, disfrutar, innovar y afrontar situaciones cotidianas.

El juego y las diversas oportunidades de una participación activa en el aprendizaje refuerzan las capacidades creativas del alumno, permitiendo que se relacionen activamente con diversos temas, materiales y cuestiones con el fin de favorecer su capacidad de indagación y de resolución de problemas.

Para llevar a cabo el aprendizaje a través del juego es esencial aunar las distintas esferas de la vida del estudiante, el hogar, la escuela, la comunidad y el mundo en general, de modo que exista una conectividad y una continuidad del aprendizaje en el tiempo y entre las diversas situaciones.

Los adultos que intervienen en cada los diversos ámbitos tienen un papel crucial a la hora de facilitar esa conectividad y continuidad del aprendizaje, iniciando reconociendo, organizando, y guiando experiencias lúdicas que favorezcan la capacidad de acción del niño.

En el continuo del aprendizaje se presentan tres niveles distintos de implicación de los niños y adultos en las experiencias de juego:

- en un extremo, el juego libre proporciona a los estudiantes absoluta libertad para explorar descubrir, y jugar
- A partir de juego libre, se va progresando hacia un tipo de juego más guiado o estructurado, con diversos grados de participación de los adultos. En dicha propuesta, es importante asegurar que los adultos cuenten con las competencias necesarias y apropiadas para favorecer el aprendizaje a través del juego, al igual que en el caso del juego libre, ya que los adultos tienen que saber reconocer los beneficios de este tipo de juego y potenciarlo proporcionando el entorno y el tiempo adecuados.
- Finalmente se concluye en un juego con instrucciones y normas directamente dirigidas por el adulto con el fin de proporcionar los aprendizajes que proponen como objetivo.

#### **4.3.2 El arte**

De acuerdo Hidalgo (citado en Conde Lozano, K. y Diaz Llorente, M. 2024) el arte se involucra en la educación y brinda una perspectiva diferente a la modalidad tradicional de trabajo que aún se lleva a cabo.

La incorporación del arte en el ámbito educativo busca promover nuevas formas de enseñanza dentro del aula, ofreciendo al docente metodologías innovadoras que puedan aplicarse de manera lúdica y creativa. Esto permite que los estudiantes aprendan a través de actividades entretenidas, al mismo tiempo que descubren que existen métodos alternativos al modelo tradicional utilizado durante décadas. El arte proporciona múltiples herramientas para trabajar la lectoescritura, lo cual amplía las posibilidades pedagógicas y fomenta la imaginación tanto en niñas como en niños.

### **4.3.3 La música**

La música es una estrategia, que desencadena un conjunto de procesos mentales permitiéndole a los niños potenciar sus aprendizajes. Como señala Zorrillo (2009) debido a las grandes posibilidades de estimulación que brinda la música, se ha comenzado a explorar en situaciones a nivel psicopedagógico, una vez desarrollado el sentido auditivo, el proceso de atención, la concentración, la memorización, la observación, el sentido de autocrítica y las aptitudes creativas, no remitiendo sólo al campo musical sino multidisciplinario. Por lo tanto, la música se puede utilizar como activadora, porque es una herramienta para provocar ambientes internos, es una forma de expresión, que produce emociones en quien la escucha o en quien la emite (Waisburd, Erdmenger,2008).

## **5 Método**

### **5.1 Diseño de estudio**

La presente investigación es de corte empírico y enfoque cualitativo debido a que, en concordancia con Hernández Sampieri (2014) permitirá describir, comprender e interpretar los fenómenos planteados, tales como la implementación de estrategias lúdicas para favorecer el proceso de lectoescritura en primer ciclo de la educación primaria, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.

Así mismo, se ha seleccionado un diseño fenomenológico debido a que se busca entender las experiencias de personas sobre un fenómeno o múltiples perspectivas del mismo (Hernández Sampieri, 2014) siendo acorde para la descripción e indagación del conocimiento e implementación de estrategias lúdicas implementadas por los docentes para favorecer el proceso de lectoescritura en la alfabetización inicial.

### **5.2 Población**

La población seleccionada son docentes del primer ciclo del nivel primario de escuelas de la localidad de Villa Ballester, Partido de San Martín, Buenos Aires, remitiendo al término población como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Lepkowski, 2008b citado por Hernández Sampieri, 2014 ).

Los criterios de inclusión de los participantes fueron: a) Ejercer la docencia en nivel primario, b) Tener o haber tenido a cargo grupo del Primer Ciclo del nivel primario. Los criterios de exclusión fueron: a) Ejercer la docencia en nivel primario, b) Tener o haber tenido a cargo grupo del Primer Ciclo del nivel primario.

### **5.3 Muestra**

Considerando que una muestra es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se llama población sobre la cual se

recolectaran los datos para la investigación (Hernández Sampieri, 2014), se seleccionará 12 docentes de nivel primario sin determinación de género ni edad, de escuelas de la localidad de Villa Ballester, Partido General San Martín, Buenos Aires.

Dicha muestra es no probabilística ya que la finalidad no es la generalización en términos de probabilidad (Hernández Sampieri, 2014).

#### **5.4 Instrumentos**

“Un instrumento de investigación sirve para recopilar y analizar información en un proceso de investigación. Los instrumentos de investigación ayudan a los investigadores a obtener información precisa y confiable sobre su tema de estudio y a llegar a conclusiones válidas y confiables.” (Medina Romero, M.A, Rojas León, C.R, Bustamante Hoces, W., Loiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P y Castillo Acobo, R.Y, 2023, p 13).

En la investigación se utilizará la entrevista, ya que a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998 citado en Hernández Sampieri, 2014).

La técnica de recolección de datos será una entrevista semiestructurada teniendo en cuenta que se basa en una guía de asuntos o preguntas y que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri, 2014) en cuanto a la utilización de estrategias lúdicas en función a favorecer el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de educación primaria. Así mismo, permitirá indagar los saberes previos que tienen los docentes acerca de las estrategias lúdicas, desarrollo de la lectoescritura y la relación entre ambas.

#### **5.5 Procedimientos**

Las entrevistas se realizarán a través de la entrega previa vía whatsapp de la entrevista digital para anticipar y completar, debido a que, ante la solicitud a diversas entrevistadas, manifestaron la falta de tiempo para llevarla a cabo de manera presencial o

netamente por whatsapp. Posteriormente a la entrega, se llevará a cabo un intercambio vía whatsapp de lo expuesto en la entrevista, así como también adicionar preguntas a partir de lo recibido.

Cabe destacar que se aclarará a cada entrevistada/o que los datos brindados serán confidenciales siendo anónimas la utilización de las respuestas, empleando la información obtenida a modo de análisis en relación a la investigación planteada.

#### **5.6 Utilización del consentimiento informado**

Se enviará a cada entrevistado/a el consentimiento informado, vía correo electrónico o presencial, con el fin de autorizar su participación en la investigación, así como también informar los objetivos de la misma.

## 6 Resultados

La muestra consta de 12 participantes, el 100% de la misma se identifica con el género femenino de un rango etario de 24 a 56 años, dando cuenta variedad en los años ejercidos como docente en el nivel primario.

En función al objetivo de indagar sobre el conocimiento del proceso de lectoescritura y su relación con la utilización de estrategias lúdicas en prácticas pedagógicas los datos arrojaron que, en términos generales, las entrevistadas entienden a la alfabetización inicial como el primer acercamiento de comunicación de un niño con su entorno, siendo un proceso continuo de aprendizaje de la escritura y lectura, entendida cómo práctica social. Destacan que se lleva a cabo en un entorno social y cultural, en el cual se encuentra implicada la familia y la escuela como agentes que brindan las herramientas para comunicarse, pensar y acceder al conocimiento.

Desde el enfoque de las prácticas del lenguaje establecido en el nivel primario para la enseñanza, las entrevistadas dan cuenta que aborda la alfabetización como un proceso social, continuo e integral, que va mucho más allá de la simple decodificación de letras y sonidos. El énfasis se encuentra en formar a los alumnos como lectores, escritores, hablantes y oyentes activos y autónomos, que comprenden el lenguaje en su contexto social. Actualmente toman en conjunto la oralidad, la lectura y la escritura partiendo de aquello más cercano y significativo para los niños, respetando los tiempos de aprendizaje de cada estudiante. Dos de las consultadas, manifestaron más específicamente, con un lenguaje técnico, que se basa en un enfoque alfabetizador equilibrado y comunicativo en donde se focaliza en la práctica social del lenguaje y el aprendizaje en función de las prácticas del lenguaje que desarrollan los estudiantes en los distintos ámbitos, trabajando a partir de situaciones reales de lectura y escritura: leer para informarse, para disfrutar, escribir para comunicar a otro, correspondiendo la definición con lo explicitado de manera más coloquial por las demás entrevistadas.

En relación a la práctica manifiestan que los objetivos de la unidad pedagógica, conformada por 1° y 2° grado, se basan en garantizar los procesos básicos de alfabetización, es decir, que los niños comprendan el sistema de escritura, desarrollen estrategias lectoras y produzcan textos simples con intención comunicativa con el propósito que, en tercer grado el objetivo sea consolidar la autonomía lectora y escritora: leer para aprender, revisar y mejorar sus producciones, y ampliar el repertorio textual, siendo un período de transición hacia la lectura comprensiva y la producción más reflexiva. En síntesis, los datos arrojan que el objetivo final del primer ciclo es garantizar que todos los estudiantes puedan apropiarse del sistema de escritura y desarrollen prácticas de lectura y producción de textos de manera autónoma. Se apunta a que comprendan, disfruten y produzcan textos en distintos formatos y con diferentes propósitos.

En concordancia con lo expresado, en el momento de planificar las propuestas pedagógicas para el desarrollo de la escritura los resultados de la muestra arrojan que la mayoría se basa en los conocimientos previos e intereses del estudiante, partiendo de lo conocido y familiar por ellos, como inicio de las actividades, con el fin de que sea atractivo. También la pertinencia de seleccionar los contenidos según el propósito como docente.

Aproximadamente la mitad de la muestra, dio cuenta de la importancia de establecer un diagnóstico grupal para adecuar las propuestas con el fin de que sean significativas en función al momento de escritura en el que se encuentran grupalmente, denotando una minoría que mencionó el determinar el nivel de conceptualización del sistema de escritura con el fin de proponer actividades variadas y trabajo en pequeños grupos, según lo mencionado.

En relación a la lectura, las entrevistadas mencionan que la planificación de las propuestas se basa nuevamente en el interés de los estudiantes, brindando riqueza y variedad de textos, definiendo que se busca lograr con la lectura.

Además, mencionan la importancia de crear un clima propicio libre de distracciones y presentación de diversas actividades: juegos con nombres, lectura individual, grupal y en voz alta.

Nuevamente menos de la mitad de la muestra menciona la importancia de conocer el nivel lector de sus estudiantes, es decir, etapa que se encuentra de la lectoescritura, a través de un diagnóstico grupal con el propósito de implementar estrategias de comprensión y acompañamiento progresivo.

En relación a las estrategias utilizadas para propiciar el desarrollo de la lectura y escritura descrita anteriormente, de la mayoría de las entrevistadas mencionan que utilizan lectura del docente en voz alta, reflexión sobre las diferentes escrituras realizadas, escritura y lectura compartida entre pares, escrituras creativas con carteles, abecedario, juegos, biblioteca, juegos con canciones, adivinanzas y rimas, exploración y manipulación de las letras para formar palabras, dictado, trabajo con el nombre propio, los juegos de palabras, la producción de textos reales y propuestas de revisión y corrección colaborativa.

En cuanto al método utilizado para llevar a cabo la enseñanza la mayoría menciona que utiliza conciencia fonológica y método constructivista ya que plantea el evocar el sonido de la letra con su grafema a través del uso del nombre propio, palabras conocidas, dictado al docente, escritura espontánea, utilización de material visual, canciones, rimas, siendo el estudiante un sujeto activo en la construcción de su conocimiento.

Sin embargo, menos de la mitad de la muestra menciona que combina dicho método con el método global y sintético debido a que complementa y favorece a alfabetización de determinados grupos de estudiantes que lo requieren o bien dependiendo del grupo con el que trabajan año a año.

En relación al perfil del sujeto que se alfabetiza, las docentes hacen referencia que los estudiantes son curiosos, activos, participativos y con gran contenido previo atravesado por gran cantidad de estímulos tecnológicos y digitales.

Un grupo minoritario de entrevistadas, en este punto hacen referencia que son estudiantes poco pacientes con necesidad de la inmediatez.

En cuanto al perfil docente como alfabetizador, los datos arrojan que se caracteriza por ser un facilitador y mediador activo y participativo que motiva y promueve el proceso de aprendizaje y enseñanza. También destacan, fundamentalmente, la característica de

alfabetizador creativo, flexible, paciente y con capacidad de generar estrategias diversas en respuesta a la diversidad presente en el aula y a las dificultades que se observan en la adquisición de la lectoescritura.

En función a las dificultades observadas, los datos dan cuenta que las docentes detectan más casos de niños con dificultades en el lenguaje, escaso vocabulario y falta de atención y concentración por tiempos prolongados, afectando el desarrollo de las propuestas. También hacen referencia al desinterés de los estudiantes, poca tolerancia a la frustración y aceptación de límites, en conjunto con la falta de estimulación y apoyo por parte de la familia en el acceso a materiales de lectura y poco hábito lector.

También manifiestan que, los grupos numerosos y heterogéneos, sumado a la cantidad creciente de niños con diagnósticos, inciden en la práctica profesional, contando en ocasiones con falta de herramientas pedagógicas.

Respecto al conocimiento de los docentes acerca de las estrategias lúdicas, definen al concepto de lúdica como aquellas actividades desestructuradas y de disfrute que remiten al juego con el fin de favorecer el aprendizaje, cuya función hace referencia a la resolución de problemas, desarrollar el pensamiento, la creatividad, la imaginación, el conocimiento y respeto de reglas, la expresión de emociones, la interacción y socialización con otros/as.

Un pequeño grupo destaca que la lúdica fortalece la atención y facilita la apropiación de contenidos de manera significativa fomentando el aprendizaje creativo y activo.

En relación a la definición específica de estrategias lúdicas, la conceptualizan como el recurso, herramienta o estrategia educativa que utiliza al juego para fomentar y facilitar el aprendizaje, la motivación, la participación y la resolución de problemas.

En tanto a la descripción de las estrategias lúdicas que conocen los docentes y las implementadas en sus prácticas pedagógicas, las participantes de la muestra explicitan que implementan canciones, dados para la escritura de palabras, juegos de recorridos, desafíos a partir de diferentes imágenes para la imaginación y posterior escritura de un cuento, bingo de palabras, creación con letras móviles, formación de palabras con masa, búsqueda de letras escondidas, juegos de memoria, secuencia de imágenes, tuti-fruti, rompecabezas con

letras, adivinanzas, dramatizaciones de cuentos, producción de historietas, el ahorcado, dados, cartas, rimas.

Una minoría manifiesta que implementa recursos digitales tales como juegos interactivos en la computadora o en tablets y uso de videos y una sola docente de la muestra menciona como recurso la expresión artística y corporal desde la lectura y escritura.

Dichas estrategias son utilizadas en promedio general de una vez por semana o al iniciar un tema nuevo cada quince días ya sea al inicio de la clase como disparador o como cierre para reforzar lo trabajado, siendo una muestra muy pequeña la que la utiliza con mayor frecuencia semanal.

En concordancia con la frecuencia, la viabilidad de implementación en la práctica arroja que la muestra se encuentra dividida en tres grupos:

El primer grupo manifiesta que no son viables dado que requiere de mayor tiempo de implementación y la carga horaria interfiriendo con el cumplimiento de los contenidos propuestos. Además, expresan que no hay juegos para todos los temas y algunos de ellos requieren de la explicación de orden expositiva para captar la atención, requiriendo de otro tipo de propuestas como por ejemplo uso de fotocopias con repetición de actividades. Así mismo algunas consideran que los juegos fomentan más que nada los vínculos entre pares.

El segundo grupo expresa que es viable la implementación de las estrategias lúdicas si se planifican con sentido pedagógico y no como entretenimiento aislado. Lo lúdico puede integrarse a la enseñanza sin perder seriedad, porque potencia la motivación y la participación de todos si se planifican con objetivos claros y se articulan con otras estrategias de enseñanza como actividades de escritura sistemática y lectura guiadas, considerando que las actividades lúdicas y las actividades conductistas en su justa implementación, ayudan a potenciar la alfabetización con eficacia.

Además, depende mucho de la cantidad de niños que hay en el aula y de la actividad o contenido a dar ya que algunos son más monótonos que otros como por ejemplo reglas ortográficas.

Finalmente, el tercer grupo confirman que implementar estrategias lúdicas es viable porque ayudan a reforzar contenidos y son fáciles de incorporar a las actividades cotidianas.

Además, al ser atractivas, los niños logran centrar la atención y desarrollar la creatividad, siendo un recurso en el cual se apoyan de forma constante porque el grupo de alumnos ofrece generalmente mayor disponibilidad y entusiasmo al momento presentar las propuestas.

De esta manera, también queda explícito el resultado obtenido respecto si la implementación de estrategias lúdicas favorece mayormente el desarrollo de la alfabetización dividiéndose en dos grupos:

El primero que destacan y confirman que dichas estrategias promueven la creatividad y el desarrollo integral, creando aprendizajes significativos, favoreciendo la motivación y comprensión, favorecen la práctica reiterada y reducen la ansiedad frente al error. Sostienen que el juego, al ser una actividad inherentemente colaborativa, facilita la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de su ritmo de aprendizaje y al trabajar en grupo, los niños se ayudan mutuamente y aprenden unos de otros, recordando con mayor facilidad lo aprendido.

El segundo grupo considera que las estrategias lúdicas son muy valiosas ya que generan interés y motivación, pero no son las únicas o más efectivas al momento de alfabetizar, sino que deben complementarse con actividades de escritura sistemática y lectura guiada. Actualmente no hay un método único, sino que depende del grupo, teniendo que priorizar o utilizar con más frecuencia unas u otras, siendo en algunos casos contraproducentes la implementación de estrategias lúdicas debido a la baja tolerancia a la frustración.

Así mismo, el análisis de los resultados ofrece como sugerencia que si bien uso de estrategias lúdicas permite generar un ámbito de aprendizaje motivador, creativo, favoreciendo el desarrollo integral de los/as niños/as ya que no sólo se inician en el proceso de alfabetización sino que al mismo tiempo generan espacios de interacción con otros/as que enriquece ampliamente los objetivos planteados, muchas veces la agenda, el espacio y los agentes de las instituciones no están preparados para aplicar estrategias lúdicas. Es difícil encontrar compañeros y espacios óptimos para la realización de propuestas con este

enfoque. Además, hoy los niños, están inmersos en el mundo de la imagen y de la inmediatez, incide en la atención desde lo estático, lo cual dificulta la tarea de alfabetizar.

## 7 Discusión

En función del trabajo de investigación y la entrevista realizada a los participantes de la muestra, en el siguiente apartado se discuten los resultados obtenidos, con el objetivo de expresar comparaciones y/o discrepancias con respecto a otras investigaciones, trabajos científicos y diversos autores como referentes del tema presentado.

Los resultados obtenidos en relación al conocimiento del proceso de lectoescritura y su relación con la implementación de estrategias lúdicas, dan cuenta y concuerdan con el concepto de alfabetización inicial postulada por Vega, Macotela, Seda, & Paredes (2006) entendida como las destrezas y aprendizajes adquiridos a través de procesos psicológicos, que constituyen la base para el futuro dominio de la lectura y la escritura convencionales, iniciándose este proceso desde tempranamente en la vida y de manera continua. De este modo coincide lo expresado por las entrevistadas con el aporte de la autora específicamente en que la alfabetización inicial se potencia a partir de la interacción con otras personas en situaciones reales en las que se emplean la lectura y la escritura. Así mismo, la investigación da cuenta que las propuestas son significativas y enriquecedoras si es entendida la alfabetización desde una práctica social relacionándose con lo expuesto por Vega (2006) en relación a que el desarrollo depende en gran medida de la participación activa de los niños en prácticas cotidianas vinculadas con el lenguaje escrito que se realizan en la comunidad, más que de la instrucción directa. Cuanto más significativa y funcional sea la participación en dichas actividades, más expedito será el proceso, en la medida en que los estudiantes comprendan la utilidad de lo que realizan y le otorguen sentido en su experiencia personal. Así mismo, también se puede dar cuenta que las docentes mencionan el factor cultural y social como uno de los factores determinantes, en concordancia con lo expuesto por Vygostky quien enfatiza el papel crucial del entorno social y cultural en el desarrollo del sujeto.

También la claridad de los objetivos para la unidad pedagógica y tercer grado mencionado por las docentes a grandes rasgos dan cuenta a lo expresado en el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) haciendo hincapié en que los estudiantes

desarrollen y participen prácticas de lectura y escritura con autonomía, disfrutando del ámbito de la literatura y concluyendo con el desarrollo de estrategias para su comprensión y que puedan exponer sintéticamente lo aprendido.

Además, en concordancia con el enfoque del diseño, las docentes dan cuenta de forma pertinente la noción de las prácticas del lenguaje concebida como una práctica cultural y social que se ajusta a la gran versatilidad y en forma dinámica al contexto, remitiendo a un contexto de uso y acción del enfoque equilibrado – integrador.

En la misma línea, al momento de planificar las propuestas pedagógicas de escritura y lectura, los resultados dan cuenta del lineamiento del Diseño Curricular ya que se basan en los conocimientos previos e intereses del estudiante, partiendo de lo conocido y familiar por ellos, como inicio de las actividades, con el fin de que sea atractivo. También la pertinencia de seleccionar los contenidos según el propósito como docente. En dicha línea se puede denotar congruencia con lo expuesto por las autoras Ferreiro y Teberosky (2005) que proponen la imagen de un niño activo que intenta comprender el lenguaje que lo rodea. En vez de considerar que el niño recibe pasivamente un lenguaje elaborado por otros, se lo entiende como un sujeto que reconstruye el lenguaje por sí mismo, seleccionando de manera crítica la información que le brinda el contexto, partiendo del supuesto de que el niño ya posee un conocimiento profundo de su lengua materna.

También se puede dar cuenta que, las entrevistadas mencionan la importancia de realizar un diagnóstico grupal para conocer en qué momento están del proceso de alfabetización se encuentra el grupo en concordancia con lo expresado por Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. (2020) que, desde la perspectiva de la psicolingüística actual y la teoría psicogenética, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky parten de la idea de que antes de adquirir la lectura y escritura convencional, los niños elaboran hipótesis propias sobre este sistema de representación. Sin embargo, una minoría mencionó el determinar el nivel de conceptualización del sistema de escritura con el fin de proponer actividades variadas y trabajo en pequeños grupos, tal como plantea E. Ferreiro (1986 citado en Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. 2020) quien sostiene que el proceso de

conceptualización se define por la construcción progresiva de distintos tipos de diferenciación, tanto cuantitativa como cualitativa.

De igual manera, en el caso de la lectura se infiere coincidencia con lo investigado por las autoras respecto de cómo los niños interpretan los textos antes de “saber leer” ya que las docentes presentan diversos textos a los estudiantes, de forma individual y grupal, incentivando que expresen lo observado o bien comunicando el contenido para el desarrollo de la lectura. Sin embargo, una minoría mencionó de forma explícita que da cuenta del nivel lector y del proceso de la adquisición escrita de sus estudiantes con el fin de generar propuestas que favorezcan su avance.

En relación al método empleado por las docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje se da cuenta que predomina la mención de la teoría constructivista, en relación a lo expuesto por Ferreiro y Teberosky (2005) que retoman la teoría general de la Epistemología de Piaget sobre cómo se adquiere el conocimiento en función a la escritura como un objeto de conocimiento, y al aprendiz como un sujeto cognoscente, siendo el conocimiento es el resultado de la actividad del propio sujeto.

Así mismo mencionan la conciencia fonológica como parte de sus prácticas que, si bien no fue un concepto desarrollado netamente por la autora Emilia Ferreiro, si da cuenta de las hipótesis que los estudiantes realizan en el momento de realizar las escrituras comenzando por las intrafigurales e interfigurales hasta llegar a realizar concordancia entre los grafemas y fonemas a utilizar para una escritura con creciente correspondencia.

En la otra contraparte, algunas participantes mencionan la utilización de método sintético como complemento de la conciencia fonológica, observándose una discrepancia con lo propuesto por Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (2005) ya que las autoras consideran que dicho enfoque ha puesto el foco en las habilidades perceptivas, dejando de lado, dos aspectos esenciales del aprendizaje: competencia lingüística del niño y sus capacidades cognitivas.

En relación a la enseñanza – aprendizaje, el perfil de alumno y docente explicito por las docentes se encuentra en la misma línea de Vega, Macotela, Seda y Paredes (2006) ya que sostienen que los niños son constructores activos de su aprendizaje.

Sin embargo, las participantes establecen particularidades del estudiante actual vinculadas al exceso de información y actividad impaciente como una cualidad que interfiere en el aprendizaje en términos generales más allá del proceso de lectoescritura, lo cual no ha sido considerado en la postura de la autora.

Respecto, al perfil alfabetizador del docente es mencionado por las participantes como un profesional que un facilitador y mediador activo y participativo que motiva y promueve el proceso de aprendizaje y enseñanza, en concordancia por lo expresado por Vygostky donde el rol del docente se centra en guiar a los niños a lo largo del continuo proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, introduciéndolos en prácticas alfabetizadoras y ofreciendo un monitoreo que posibilite identificar sus avances y por Goodman (1986) quien señala que el rol del docente se concibe como el de guía, facilitador y observador del proceso de aprendizaje infantil.

En relación a lo expuesto, la importancia del aula como espacio alfabetizador surgió entre las entrevistadas de gran importancia para el acceso de los estudiantes a las escrituras con sentido tal como las autoras Soria, L., & Wallace, Y. (2022) que plante que el aula es un espacio físico en el que se está en contacto con diversas clases de textos y con propuestas que favorecen la exploración, descubrimiento y construcción conocimientos en torno al lenguaje.

Respecto a indagar el conocimiento acerca de las estrategias lúdicas y su implementación en las prácticas pedagógicas, se puede dar cuenta que las participantes consideran al concepto de lúdica como aquella actividad que remite al juego placentero y varias de ellas lo vinculan como el medio para aprender. Se puede denotar una concreta y simple coincidencia con lo expuesto por González, Edilma (2018) plantea que la lúdica se identifica con el ludo cuyo significado remite a la acción que produce placer, alegría y diversión. Sin embargo, las participantes presentan un concepto limitado a la idea de juego sin tener en cuenta en su ideario la idea concebida por las autoras Monsalve Márquez, M y Mena Córdoba, S (2016) que refieren que el concepto de lúdica remite a la necesidad del ser humano, de sentir, expresarse, comunicarse, y producir en los seres humanos una serie de

emociones orientadas hacia la diversión, el esparcimiento, el entretenimiento, que nos llevan a reír, gritar, gozar e inclusive llorar siendo una verdadera fuente generadora de emociones. Además, las docentes reducen únicamente a la idea de juego como lado lúdico y placentero, omitiendo lo expuesto por Edilma González (2008) que manifiesta que incluye toda acción que se identifique con la recreación y con una serie de expresiones culturales como la danza, la música, el teatro, juegos infantiles, competencias deportivas, juegos de azar, la narrativa, la pintura, fiestas populares, la poesía, actividades de recreación, entre otros.

A pesar de dicha omisión, la idea de las participantes de que la lúdica conlleva al aprendizaje y su función es promover y desarrollar el pensamiento, la creatividad, la imaginación, el conocimiento y respeto de reglas, la expresión de emociones, la interacción y socialización con otros, coincide con lo expuesto por Monsalve Márquez, M y Mena Córdoba, S (2016) quienes plantean que la lúdica fomenta el desarrollo psico-social y la conformación de la personalidad, guiando la adquisición de saberes.

Se puede observar que, dentro de las dimensiones de la lúdica, la que predomina en las respuestas de las docentes es el de la lúdica como instrumento para la enseñanza, expuesto por Echeverri, Jaime Hernán y Gómez, José Gabriel (2009), más que Echeverri la lúdica como expresión de la cultura o como actitud frente a la vida o dimensión humana. Por tal motivo, al concepto específico de estrategias lúdicas, las docentes entrevistadas las definen como el recurso, herramienta o estrategia educativa que utiliza al juego para fomentar y facilitar el aprendizaje, la motivación, la participación y la resolución de problemas en coincidencia con lo expuesto por Díaz y Hernández (2002) quien definen a las estrategias lúdicas como instrumentos que, con su utilización, permiten potenciar las actividades de aprendizaje y solución de problemas. También se encuentra en concordancia la idea planteada por David y otros (2006) que además señala que es una propuesta de trabajo donde también se utiliza el juego como instrumento movilizador, a la vez que este provee a los participantes un ambiente estimulante para la producción.

Además, se denota que en la conceptualización teórica planteada por García (2004) quien refiere que pueden ser elementos lúdicos como imágenes, música, colores,

movimientos, sonidos, entre otros, los cuales invitan a explorar e investigar en torno a los objetivos, temas, contenidos planteados, generando un ambiente favorable para que el alumnado sienta interés y motivación por lo que aprende, las participantes no mencionan dichos aspectos en la definición. Sin embargo, en el momento de expresar las estrategias lúdicas utilizadas en sus prácticas profesionales, un grupo menciona utilizar imágenes para escribir, rimas, canciones, aunque el juego es lo que predomina.

Así mismo se da cuenta en el discurso de las docentes que no manifiestan una distinción entre estrategias directas e indirectas como lo plantea el criterio de Oxford.

En la misma línea, en el momento de expresar las estrategias lúdicas implementadas, como se mencionó anteriormente, predominan la utilización de juego, algunos aportes de imágenes, canciones y dramatizaciones, siendo una minoría quienes utilizan propuestas interactivas a través del uso de las tics y el arte tal como lo plantea Conde Lozano, Karoll Juliana y Diaz Llorente, Mayerli Cecilia (2024) su artículo que, tras observar y analizar la integración de actividades artísticas, como el dibujo, la pintura, el teatro y la música, en las sesiones de lectoescritura tuvo un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes y Carabalí Rojas, Felicidad, Garcés Riascos, Ira María y Vente Arrechea, José Ramiro (2020) , quienes mostraron que la aplicación de la propuesta la lúdica y las tics, como estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la lectoescritura permite en los educandos el fortalecimiento de la lectoescritura al evidenciar que se apropiaron de la temática abordada durante la ejecución del trabajo. Dichos aportes no se evidenciaron mayormente en las respuestas de las entrevistadas.

Finalmente las docentes en el momento de evidenciar los resultados observables en función a la implementación de estrategias lúdicas en el desarrollo de la alfabetización, un grupo da cuenta que destacan y confirman que dichas estrategias promueven la creatividad y el desarrollo integral, creando aprendizajes significativos en concordancia con lo expuesto por Yasmin Palacios Becerra, Yissela Perea Perea ,Jhon Sebastián Rico Ledesma y María Betty Sánchez Ávila (2024), que en su trabajo de investigación la implementación de estrategias lúdicas no solo mejoró las habilidades de lectura de los estudiantes, sino que

también promovió un ambiente educativo más participativo y dinámico. Al convertir el aprendizaje en una experiencia interactiva y lúdica, logró aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que se tradujo en un mejor rendimiento académico. Por tal motivo la implementación de un juego colaborativo influyó en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de manera favorable.

Sin embargo, en discrepancia con el expuesto, otro grupo de docentes refiere que si bien las estrategias lúdicas son muy valiosas ya que generan interés y motivación, no son las únicas o más efectivas al momento de alfabetizar, sino que deben complementarse con actividades de escritura sistemática y lectura guiada. Actualmente no hay un método único, sino que depende del grupo, teniendo que priorizar o utilizar con más frecuencia unas u otras, siendo en algunos casos contraproducentes la implementación de estrategias lúdicas debido a la baja tolerancia a la frustración.

## 8 Conclusión

En conclusión, el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las docentes de la muestra permitió analizar los conocimientos de las participantes sobre la implementación de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la lectoescritura considerando que resultan favorecedoras para motivar e incentivar a los estudiantes en la participación de las propuestas debido a que son concebidas como un juego.

Sin embargo, se pudo denotar a partir de los resultados, que las participantes asocian la mayoría de las estrategias a la noción mayormente de juegos a través de los cuales refuerzan o inician un contenido respecto a las prácticas del lenguaje.

No perciben como estrategias el uso de imágenes, canciones, poesías, teatro, el dibujo, material interactivo como parte de las mismas, a pesar de ser recursos que emplean en su práctica, pudiendo potenciarlos aún más y resignificarlos en la práctica. Se evidencia que, si bien algunas de ellas las emplean como estrategias, al momento de vincularlas con el concepto de estrategias lúdicas presentan cierta incertidumbre.

Además, se observa que el perfil de estudiante actual y las problemáticas que presentan son situaciones que influyen en la implementación de las estrategias lúdicas vinculadas al juego, siendo en algunas oportunidades favorecedoras y en otras no.

Así mismo, la idea del cumplimiento de los contenidos a abordar y situaciones inherentes a la organización escolar irrumpen en los tiempos para la implementación de dichas estrategias debido a la dedicación que requieren y tiempo extra para su realización y ejecución.

También, se puede connotar dos miradas respecto a la implementación de las mismas:

Un grupo las usa frecuentemente dando cuenta que dan resultados y favorecen el proceso de alfabetización mientras que otro grupo considera que si bien realizan un aporte no son las únicas que favorecen al desarrollo de la lectoescritura siendo en algunos grupos

poco viables utilizarlas, apelando a actividades del orden netamente de lo gráfico y repetitivo. Además, consideran que deben estar bien planificadas y con criterio, ya que tienden a confundirse con el juego.

En términos generales da cuenta del conocimiento del enfoque actual de las prácticas del lenguaje y la noción de sujeto como constructor de su aprendizaje en relación a un docente facilitador y flexible que planifica sus propuestas con dicho fin.

De esta manera se puede inferir que las docentes en el primer ciclo apelan a las estrategias lúdicas para la alfabetización, observando buenos resultados, pero en complemento con actividades del orden de métodos que impliquen la decodificación del grafema - fonema de forma aislada.

## **9 Aportes y contribuciones de la investigación**

La investigación llevada a cabo aporta el conocimiento de la implementación de las estrategias lúdicas que llevan a cabo los docentes en función al desarrollo del proceso de lectoescritura denotando que son un buen recurso para la alfabetización inicial debido a que motivan y captan el interés de los estudiantes.

Así mismo permitió conocer los motivos de la fluctuante implementación y la conceptualización confusa hacia dichas estrategias, lo cual permite repensar la práctica profesional del docente y las posibles intervenciones psicopedagógicas para acompañar a los docentes y estudiantes en dicho proceso continuo, enriqueciéndose a partir de un trabajo interdisciplinario.

## **10 Limitaciones de la investigación**

La muestra arrojó, en cuanto al género, solo participantes femeninas debido a su predominancia en la labor docente.

Así mismo la búsqueda de la muestra presentó dificultades debido a la poca disponibilidad horaria para llevar a cabo la entrevista. También el tema tratado generó controversia en las docentes mencionando la complejidad para contestar dicha entrevista, negando su participación cuando se las convocaba.

### **Líneas de investigación futuras**

A partir de los resultados obtenidos de las entrevistadas resultó relevante plantearse las siguientes futuras líneas de investigación desde el rol psicopedagógico:

- Indagar la influencia de las dificultades del lenguaje en el desarrollo del proceso de lectoescritura.
- Conocer la incidencia de la falta de atención en el proceso de alfabetización.

\* Indagar la influencia del uso de la tecnología por parte de los estudiantes en el desarrollo de la lectoescritura.

\*Describir la influencia de las experiencias en el ámbito familiar en torno al desarrollo del lenguaje.

\*Describir la influencia de la estimulación en función al desarrollo del lenguaje.

## **11 Propuestas de intervención**

En el trabajo realizado, de acuerdo a los aportes brindados y analizados se pueden presentar las siguientes propuestas de intervención para favorecer la práctica docente en función del tema de investigación desde una intervención psicopedagógica:

- Realizar talleres con los docentes en los cuales se trabajen tres aspectos fundamentales: el conocimiento de las estrategias lúdicas, reivindicando sus componentes y función en relación al desarrollo de la alfabetización; brindar y analizar las teorías que sustentan las prácticas docentes, definiendo sus alcances en el proceso de lectoescritura con el fin de repensar las intervenciones; finalmente organizar y planificar las propuestas en forma conjunta así como también orientar la práctica en función a la realidad del grupo.
- Realizar talleres de alfabetización semanal con grupos reducidos de alumnos del primer ciclo en función a la etapa de la lectoescritura que se encuentran los estudiantes, con el fin de implementar estrategias lúdicas para el desarrollo de la alfabetización. Serán llevados a cabo por la Psicopedagoga en un espacio externo al aula.
- Coordinar un proyecto institucional en el cual intervienen diversas áreas tal como educación artística y prácticas del lenguaje con el objetivo de incorporar nuevas estrategias para el desarrollo de la alfabetización.
- Realizar evaluaciones bimestrales del desempeño de los grupos de trabajo para registrar los avances dentro del proceso de alfabetización.
- Confeccionar un proyecto áulico que incluyan diversas expresiones del lenguaje: arte, literatura, escritura y juego, el cual será llevado a cabo de forma conjunta con la docente y psicopedagoga.
- Plantear un taller de alfabetización complementario, en contra turno, de nivel optativo por las familias, con el propósito de acercar a los niños al hábito lector y propiciar el desarrollo de la alfabetización.
- Realizar capacitación docente sobre alfabetización inicial.
- Realizar un taller con familias para dar cuenta de la importancia de crear un

ambiente alfabetizador desde temprana edad y brindar el acceso a la lectura desde actividades cotidianas.

Las intervenciones antes mencionadas se plantearon desde una mirada interdisciplinaria, trabajo en conjunto y colaborativo con todos los/as actores de la institución, siempre con el propósito de enriquecer la práctica docente y favorecer el desarrollo integral de los/as niños/as en un entorno facilitador de procesos de enseñanza y aprendizaje continuos.

## 12 Referencias

- Bertrand Regader. (2015). *La teoría sociocultural de Lev Vygotsky*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Castañeda Ramírez, I. G. (2008). *El aprendizaje a través de la mirada de diferentes autores*. *Ethos Educativo*, (41), 28–40. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Conde Kantuta, Y. F. (2021). *La actividad lúdica como estrategia didáctica para mejorar la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura en niños/as de 3º de primaria de la unidad educativa Juan José Torres* [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Paz, Bolivia.
- Conde Lozano, K. J., & Díaz Llorente, M. C. (2024). *El arte como estrategia lúdica para fortalecer los procesos de aprendizaje en lectoescritura grado primero*. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 76–80. <https://doi.org/10.70625/rlce/76>
- De Borja, M. (1980). *El juego infantil: Organización de las ludotecas*. Oikos-Tau.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2009). *Prácticas del lenguaje* (C. Bracchi, Coord.). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Duque Martínez, M., & Rivera Romero, Y. M. (2021). *Estrategia lúdica utilizando el arte y el juego como elementos mediadores para promover el proceso de lectoescritura en niños y niñas de primero de primaria* [Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Bogotá, Colombia. <https://repository.libertadores.edu.co/items/fb1d9d3b-80e6-4e20-b021-01053e9d09a2>
- Echeverri, J. H., & Gómez, J. G. (2009). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico: La cultura, el juego y la dimensión humana* [Informe de investigación]. Universidad de Antioquia.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (22.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores Argentinos.

<https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/lengua-y-cultura/los-sistemas-de-escritura-y-el-desarrollo-del-nino-emilia-ferreiro-y-ana-teberosky/28182399>

Fuentes-Sordo, O. E. (2015). *La organización escolar: Fundamentos e importancia para la dirección en la educación*. Varona, (61), 1–12.

<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422005.pdf>

García, J. (2004). *Ambientes con recursos tecnológicos*. Editorial EUNED.

González, E. (2018). *La lúdica, motor que mueve el aprendizaje* [Tesis de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Bogotá, Colombia.

<https://repository.libertadores.edu.co/items/797eeaf7-a56b-4ed2-8e8e-915d6dbf3654>

Jiménez, C. A. (2005). *Pedagogía lúdica: El taller cotidiano y sus aplicaciones*. Kinesis.

Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L., & Molinari, C. (2020). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria* (1.<sup>a</sup> ed., 1.<sup>a</sup> reimp.). Aique Grupo Editor.

Lago Chávez, R. A. (2023). *La música como estrategia pedagógica para estimular el proceso de lectoescritura de niños y niñas dentro del aula regular del primer ciclo en la institución Etnoeducativa Integral Rural Indígena de Maleiwamana* [Tesis de licenciatura, Universidad Cooperativa de Colombia]. Facultad de Educación. Colombia.

<https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/696fa863-ef1d-424a-9145-84bfdaa1e55b>

López, N., & Bautista, J. (2002). *El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Medina Romero, M. A., Rojas León, C. R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P., & Castillo Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi, Perú.

- Mendoza Torres, J. D. (2024). *Actividades lúdico-pedagógicas para fortalecer la habilidad de lectura y escritura en estudiantes de segundo de primaria en el centro rural San Luis de Chucarima sede central, Chitagá Norte de Santander* [Tesis de licenciatura, Universidad Francisco de Paula Santander]. Colombia. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/9105>
- Monsalve Márquez, M., & Mena Córdoba, S. (2021). *La lúdica como instrumento para la enseñanza-aprendizaje*. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/items/e63d7e1c-0715-4379-a833-7cbbefd13f24>
- Morales Morales, G. E. (2021). *Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora en tercer grado de la IEP San Jerónimo de Estridón–La Pradera* [Tesis de licenciatura]. Chiclayo, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69231>
- Mora-Olate, M. (2020). *Educación como disciplina y como objeto de estudio: Aportes para un debate*. *Desde el Sur*, 12(1), 201–211.
- Motta García de Palomino, C. A. (2023). *Estrategias lúdicas en la lectura y escritura de los estudiantes del nivel primaria de una institución educativa, Chorrillos* [Tesis de licenciatura]. Lima, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/133017?show=full>
- Muñoz Camus, N. (s. f.). *El método de alfabetización de Paulo Freire durante la Revolución en Libertad (1964–1970) y la dictadura (1979–1982)* (pp. 45–75). Trabajo presentado en el Seminario de Licenciatura del Instituto de Historia, Universidad Católica.
- Palacios Becerra, Y., Perea Perea, Y., Rico Ledesma, J. S., & Sánchez Ávila, M. B. (2024). *Estrategia lúdica para fomentar el proceso de lectura en los estudiantes del grado tercero de la IE Concentración Escolar Misak Cajibío–Cauca* [Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Bogotá, Colombia. <https://repository.libertadores.edu.co/items/34789e81-3beb-4fd7-b099-a94a9b93d3d3>
- Pilco Quispe, L. Y. (2024). *Estrategia lúdica “Entiendo lo que leo y escribo” para mejorar las competencias lectoescriturales en el nivel primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad

Nacional de Trujillo]. Perú. <https://dspace.unitru.edu.pe/items/681cfd50-fc93-49c2-b6ad-52cfff760a66>

Reyes, S. (2004). *Condiciones básicas para el aprendizaje de los niños pequeños*. Universidad Francisco Gavidia.

Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). *Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil: Revisión del concepto e investigaciones aplicadas*. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 25–42. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02)

Sampieri, H. R., Fernández Collado, R., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Sanjuán Meriño, A. C. (2024). *Plan de mejoramiento para desarrollar el proceso lector y escritor de los estudiantes de tercero de primaria de la I. E. D. Villanueva, Barranquilla Atlántico* [Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda]. Colombia. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/2181>

Soria, L., & Wallace, Y. (2022). *Espacio alfabetizador: Su conformación y uso en un aula de cinco años*. Trabajo elaborado a partir del Trabajo Final Integrador (TFI) de la Especialización en Escritura y Alfabetización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*.

Vaquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar* (2.<sup>a</sup> ed.). Aique Grupo Editor. <https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fwww.rehueong.com.ar%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2024-03%2FVygotsky%2520y%2520el%2520aprendizaje%2520escolar%2520R.%2520Baquero..pdf>

Vega, L., Macotela, S., Seda, I., & Paredes, H. (2006). *Alfabetización: Retos y perspectivas* (Ed.). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Villamizar Salcedo, N. J. (2020). *Implementación de estrategias lúdicas para fortalecer el proceso de lectoescritura en los niños de primero de primaria de la I.E.D. Alemania*

*Unificada* [Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Bogotá, Colombia.

Waisburd, E. (2008). *El poder de la música en el aprendizaje: Cómo lograr un aprendizaje rápido y creativo*. Editorial Trillas.

Zorrillo, A. (2009). *Juego y aprendizaje musical*. Ed. Magisterio.

## **13 Anexo**

### **13.1 Formulario de consentimiento informado**

Buenos Aires, 28 de octubre de 2024.

RESOLUCIÓN Nº 142/2024

DEL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE FLORES. VISTO:

La solicitud de la Vicerrectora de Docencia e Investigación de aprobación del Formulario de Consentimiento Informado de la UFLO;

Lo previsto en el art. 13 inc. c) del Estatuto Académico, y

CONSIDERANDO:

Que la Vicerrectora de Docencia e Investigación ha elevado para su aprobación por este Consejo Superior, el Formulario de Consentimiento Informado para su implementación en los proyectos de investigación que las distintas unidades académicas desarrollan en el ámbito de esta Universidad.

Que el Consentimiento Informado puede definirse como el proceso en el que una persona acepta participar en una investigación, conociendo los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se puedan presentar durante el desarrollo de la misma.

Que dicho proceso tiene como objetivo, por medio de la comunicación de toda la información relacionada con el desarrollo del proyecto y del rol de quien participará en el proyecto de investigación, el respeto por la dignidad y reconocimiento de la autonomía de las personas

Que resulta conveniente que el Consentimiento Informado para las personas que participan en investigaciones como objetos de investigación, sea expresamente manifestado mediante un instrumento que contemple los requisitos necesarios para otorgar seguridad a quienes participen de la investigación.

Que el Formulario elevado para su aprobación por este Consejo Superior, contempla los términos necesarios para cumplir con el objetivo enunciado.

Que, de acuerdo con lo previsto en el art. 13 inc. c) del Estatuto Académico, el Consejo Superior resulta competente para efectuar la aprobación del Formulario de Consentimiento Informado de la UFLO.

Que el Consejo Superior, en su sesión del día 28 de octubre de 2024, (Acta 276), ha decidido por unanimidad aprobar el Formulario de Consentimiento Informado de la UFLO.

Por ello:

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE FLORES RESUELVE:

ARTICULO 1º: Aprobar el Formulario Consentimiento Informado de la UFLO, el que, como Anexo, forma parte de la presente resolución.

ARTICULO 2º: Disponer que será responsabilidad de los directores de los proyectos de investigación que se desarrollen en la UFLO, la implementación de los Formularios de Consentimiento Informado, de acuerdo al texto aprobado por la presente resolución.

ARTICULO 3º: Regístrese, comuníquese a los interesados y a la comunidad universitaria y, oportunamente, archívese.

### **FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es

por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Miparticipación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

**Firma:**

**Firma Profesional Informante:**

**Aclaración.**

**Aclaración:**

**DNI:**

**DNI:**

**Fecha**

**Protocolo N°:**

## Consentimientos informados entrevistadas

### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer .....

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Miparticipación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

Firma:

Aclaración. Castillo María Camila

DNI: 41.201.672

Fecha 09-10-2025

Firma Profesional Informante:

Aclaración: Micaela Manchini Colussi

DNI: 36.600.938

Protocolo N°:

Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

Firma:



Aclaración. Betina Aquino  
DNI: 28.162.317  
Fecha 05-10-2025

Firma Profesional Informante:

Aclaración: Micaela Manchini Colussi

DNI: 36.600.938  
Protocolo N°:



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Miparticipación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

Firma:   
Aclaración. Lorena Garcia  
DNI: 25.521.105  
Fecha 29-09-2025

Firma Profesional Informante:  
Aclaración: Micaela Manchini Colussi  
DNI: 36.600.938  
Protocolo N°:


Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es

por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

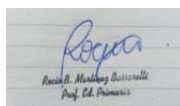
La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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



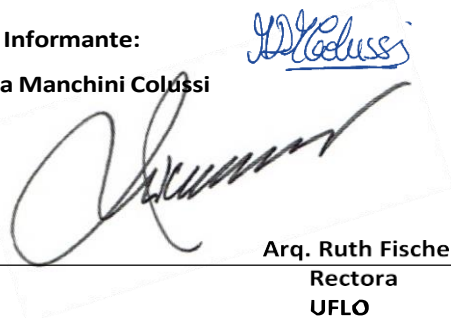
**Firma:**  
**Aclaración** Martínez Bassarelli R.  
**DNI:** 43.315.989  
**Fecha** 06-10-2025

**Firma Profesional Informante:**

**Aclaración:** Micaela Manchini Colussi

**DNI:** 36.600.938

**Protocolo N°:**



**Arq. Ruth Fische**  
**Rectora**  
**UFLO**

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es

por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

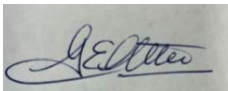
La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.


Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

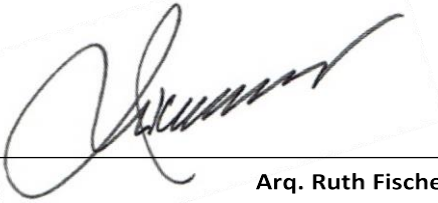
Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

Firma:   
Aclaración. Castillo María Camila  
DNI: 20.733.486  
Fecha 06-10-2025

Firma Profesional Informante:   
Aclaración: Micaela Manchini Colussi  
DNI: 36.600.938  
Protocolo N°:



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Miparticipación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

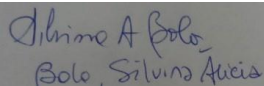
La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

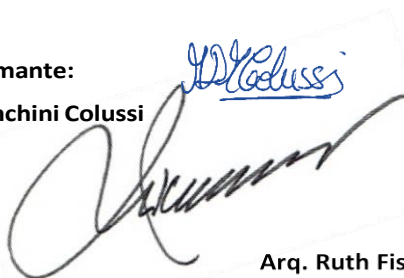
Firma:   
Aclaración. Betina Aquino  
DNI: 28.162.317  
Fecha 29-09-2025

Firma Profesional Informante:

Aclaración: Micaela Manchini Colussi

DNI: 36.600.938

Protocolo N°:



Arq. Ruth Fische  
Rectora  
UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es

por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.


La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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



  
**Firma:**  
**Aclaración. Sabrina Accorinti**  
**DNI: 35.561.413**  
**Fecha 10-10-2025**

**Firma Profesional Informante:**

**Aclaración: Micaela Manchini Colussi**

**DNI: 36.600.938**

**Protocolo N°:**

  
  
**Arq. Ruth Fische**  
**Rectora**  
**UFLO**

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es

por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

**ANDREA F. SEVILLA**  
DOCENTE

Firma:

Aclaración

DNI: 43.315.989

Fecha 05-10-2025

Firma Profesional Informante:

Aclaración: Micaela Manchini Colussi

DNI: 36.600.938

Protocolo N°:

**Arq. Ruth Fische**  
Rectora  
UFLO

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Miparticipación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

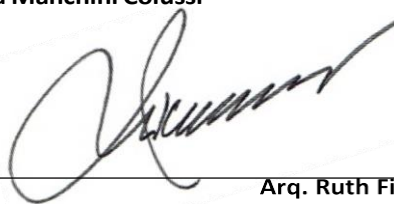


**Firma:**  
**Aclaración. Sasha Sampayo**  
**DNI: 41.853.101**  
**Fecha 08-10-2025**

**Firma Profesional Informante:**

**Aclaración: Micaela Manchini Colussi**

**DNI: 36.600.938**  
**Protocolo N°:**



**Arq. Ruth Fische**  
**Rectora**  
**UFLO**

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es

por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.


La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.


Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.


Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

  
**Firma:**  
**Aclaración. Brenda Torres**  
**DNI: 37.332.591**  
**Fecha 03-10-2025**

**Firma Profesional Informante:**   
**Aclaración: Micaela Manchini Colussi**  
**DNI: 36.600.938**  
**Protocolo N°:**



**Arq. Ruth Fische** 98  
**Rectora**  
**UFLO**

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es

por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Miparticipación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.


La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

  
**Firma:**  
**Aclaración. Beatriz Urgaregui**  
**DNI: 29.506.737**  
**Fecha 03-10-2025**

**Firma Profesional Informante:**  
**Aclaración: Micaela Manchini Colussi**  
**DNI: 36.600.938**  
**Protocolo N°:**





**Arq. Ruth Fische**  
**Rectora**  
**UFLO**

## FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad,

desean conocer ..... Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre La implementación de las estrategias lúdicas en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo de la educación Primaria.

Miparticipación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.


Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad De psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

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

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

  
**Firma:**  
**Aclaración: Gabriela Retamuza**  
**DNI: 23.120.977**  
**Fecha 29-09-2025**

**Firma Profesional Informante:**  
**Aclaración: Micaela Manchini Colussi**  
**DNI: 36.600.938**  
**Protocolo N°:**

  
**Arq. Ruth Fische**  
**Rectora**  
**UFLO**

## 13.2 Modelo de entrevista

### ENTREVISTA

Nombre y apellido:

Edad:

Género:

Localidad del establecimiento donde trabaja:

Trayectoria profesional (antigüedad):

Cargo que ocupa:

Grados en los que trabaja:

1°	2°	3°
----	----	----

#### Preguntas

- 1- ¿Qué entiendes por alfabetización inicial?
- 2- ¿Cómo se desarrolla hoy en el aula el enfoque de las prácticas del lenguaje vinculado con la alfabetización?
- 3- ¿Cuáles son los objetivos que se plantea la unidad pedagógica y tercer grado en función a la alfabetización?
- 4- ¿Qué métodos utilizas para promover la adquisición de la lecto-escritura?
- 5- Para vos, en la escritura, ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta a la hora de planificar las propuestas?
- 6- Para vos, en la lectura, ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta en el momento de planificar las propuestas?
- 7- ¿Cómo es el perfil hoy del sujeto que se alfabetiza?
- 8- ¿Qué problemáticas has detectado en los sujetos que hoy transitan el proceso de alfabetización en el aula?
- 9- ¿Cómo describirías el perfil del docente alfabetizador en el territorio del aula?
- 10- ¿Consideras el aula, como espacio alfabetizador? Justificar respuesta.
- 11- ¿Que tipos de estrategias se trabajan en el aula al alfabetizar?
- 12- ¿Cómo definirías al concepto de “Lúdica”?
- 13- ¿Qué funciones conoces de la lúdica?
- 14- ¿Qué es para vos una estrategia lúdica?
- 15- ¿Cuáles de las estrategias lúdicas utilizas en tus propuestas de lectoescritura en el aula?

16- ¿Con qué frecuencia las utilizas?

17- ¿Es viable sostenerlas en la práctica cotidiana? Por favor, Justificar respuesta.

18- ¿Considera que las estrategias lúdicas promueven al desarrollo de la alfabetización o considera que otras propuestas la potencian con mayor eficacia? Por favor, justificar.

19- En su práctica profesional ¿Pudo observar mayores resultados utilizando estrategias lúdicas en función a la alfabetización? Justificar respuesta.

20- ¿Qué reflexión, sugerencia o comentario pueden ofrecer en función de su práctica docente a la hora de trabajar la alfabetización en el aula aplicando estrategias lúdicas?