



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**Desafíos en el Aprendizaje de la Lectoescritura en  
Contextos Vulnerables. Análisis en una Escuela Pública  
de José C. Paz, Buenos Aires, 2025**

**Estudiante:** Vanina Del Valle Gutiérrez

**Legajo:** 27690

**Director/es:** Mgtr. Marta Menéndez

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Gutiérrez'.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Marta B. Menéndez'.

*M. Ed. Marta B. Menéndez  
Mgtr. en Educación Superior  
Esp. en Metodología de la Investigación  
Lic. en Tecnología Educativa  
Prof. en Psicopedagogía*

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: José C Paz, 18 de febrero de 2026

Firma y aclaración del autor: Gutiérrez Vanina



## **Agradecimientos**

Ante todo, agradezco a mi madre y a mis hijos, Tiago y Benicio, quienes me sostuvieron y acompañaron a lo largo de todo el proceso de confección de este trabajo. Sin ellos, nada de esto hubiese sido posible. Fueron mi motor y mi inspiración, brindándome cariño y paciencia en todo momento.

Agradezco a mi familia por incentivar y motivarme a no bajar los brazos, y por confiar en mí, a veces, más que yo misma.

Un enorme agradecimiento a todas las personas que cruzaron mi camino durante estos años de formación, quienes dieron otro sentido a este proceso.

## Índice

Resumen .....	7
Capítulo 1 .....	8
Introducción.....	8
Delimitación del Objeto de Estudio.....	8
Planteo del Problema .....	9
Justificación.....	10
Objetivos de la Investigación.....	12
<i>Objetivo General</i> .....	12
<i>Objetivos Específicos</i> .....	12
Supuestos Básicos de Investigación.....	12
Viabilidad .....	13
Capítulo 2 .....	14
Estado del Arte .....	14
Capítulo 3 Marco Teórico.....	24
Lectoescritura y Alfabetización .....	24
Lectura .....	25
Escritura.....	26
Requisitos Previos a la Adquisición de la Lectura y Escritura .....	28
Etapas en la Adquisición de la Lectura y Escritura.....	30
La Enseñanza de la Lectura y la Escritura.....	32
Contextos Vulnerables .....	35
El Aprendizaje en Contextos Vulnerables.....	38
Rol del Psicopedagogo en el Equipo de Orientación Escolar en el Aprendizaje en Contextos Vulnerables .....	43
Principios sobre la Lectura y Escritura en Niños que Cursan Unidad Pedagógica .....	47
Capítulo 4 .....	51
Método .....	51
Diseño del Estudio .....	51
Participantes y Muestra.....	51
Instrumentos .....	52
Procedimiento.....	54
Utilización del Consentimiento Informado y Explicitación de su Contenido .....	55
Capítulo 5 .....	56
Procesamiento de la Información .....	56

Análisis de las Entrevistas .....	56
Resultados del Grupo Focal .....	64
Análisis Cuantitativo.....	68
<i>Resultados de Primer Grado</i> .....	69
<i>Resultados de Segundo Grado</i> .....	74
Análisis de los Resultados .....	83
Capítulo 6 .....	85
Discusión Teórica.....	85
Capítulo 7 .....	89
Conclusión Final .....	89
Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	93
Limitaciones de la Investigación .....	94
Líneas de Investigación Futuras.....	94
Propuestas de Intervención.....	95
Lista de Referencias .....	96
ANEXOS.....	105
ANEXO 1. Entrevistas, respuestas de grupo focal y consentimientos informados de los participantes.....	105
ANEXO 2. Guía de Entrevista .....	105
ANEXO 3. Grupo Focal .....	106
ANEXO 4. Formulario de Consentimiento Informado .....	106

**Título:** Desafíos en el Aprendizaje de la Lectoescritura en Contextos Vulnerables. Análisis en una Escuela Pública de José C. Paz, Buenos Aires, 2025.

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación posee un enfoque mixto con predominio cualitativo, de alcance exploratorio y descriptivo que tiene como objetivo principal analizar las condiciones de aprendizaje, haciendo énfasis en los desafíos relacionados con el entorno y su posible incidencia en el aprendizaje de la lectura y escritura de estudiantes que asisten a la Unidad Pedagógica (UP), provenientes de contextos vulnerables en una escuela de gestión pública, del partido de José C. Paz, Buenos Aires.

La recolección de datos se realizó mediante tres instrumentos: la entrevista semiestructurada, a 11 docentes; el grupo focal (directora y dos miembros del EOE) y los sondeos realizados en el marco de las Pruebas Escolares Bonaerenses del año 2025 a los estudiantes de la UP.

Los resultados evidencian un bajo nivel de habilidades previas al ingreso escolar en primer grado, mejorando su desempeño en segundo año. También se observa la importancia del rol de la familia y del entorno en los procesos previos a la adquisición de la lectura y escritura. Entre las diversas problemáticas se evidencian necesidades básicas insatisfechas, pocos establecimientos de nivel inicial en la zona y sobrepoblación de aulas. Desde una perspectiva psicopedagógica estas problemáticas son variables que influyen en los procesos de adquisición de la lectura y escritura, pero que no los determinan; para ello es importante considerar al sujeto que aprende de manera integral y a partir de la detección de los desafíos, generar intervenciones situadas y dirigidas.

**Palabras claves:** Aprendizaje. Lectura. Escritura. Desafíos en el aprendizaje de la lectoescritura. Unidad Pedagógica. Contextos Vulnerables.

## Capítulo 1

### Introducción

#### Delimitación del Objeto de Estudio

La presente investigación busca identificar las condiciones de aprendizaje con las que cuentan los niños al iniciar su trayectoria escolar. Esta búsqueda se focaliza en las nociones previas a la alfabetización con las que ingresan a la escuela primaria niños provenientes de contextos vulnerables. Asimismo, conocer los desafíos que estos niños deben superar para adquirir la lectura y la escritura en el contexto de enseñanza escolar en pos de propiciar intervenciones pertinentes que favorezcan sus trayectorias educativas, en conjunto con sus docentes de la Unidad Pedagógica en estas escuelas.

Resulta importante destacar que, para poder adquirir la lectura y la escritura, previamente el niño tuvo que haber adquirido una serie de habilidades, tales como motricidad fina, la coordinación óculo visual, haber desarrollado la oralidad o el habla, memoria verbal y conciencia fonológica. Es por tanto que, ante situaciones de vulnerabilidad social donde estas habilidades no fueron desarrolladas de forma previa al ingreso a la escuela, es que los niños deben enfrentar desafíos aún mayores antes de adquirir la lectoescritura y será el docente, por lo general, el encargado de velar por la estimulación y desarrollo de tales habilidades.

Desde la perspectiva psicopedagógica de autores como Pearson y Bella (2023), se considera indispensable, más allá del contexto y del desempeño académico en sí mismo, conocer las nociones previas con las que el niño, que proviene de contextos de alta vulnerabilidad social, ingresa a la escuela primaria y a partir de ellas, reconocer los desafíos que deben superar, ya que esta información es fundamental para poder diseñar herramientas, planificar intervenciones y prácticas docentes acordes con las necesidades y realidades con las que inicia su trayectorias educativas cada estudiante en particular, y de este modo, garantizar un aprendizaje equitativo a todo el grupo.

Por todo lo planteado anteriormente, surgieron los interrogantes que impulsaron esta investigación:

¿Cuáles son los desafíos del entorno con los que se enfrentan los niños provenientes de contextos vulnerables en la adquisición de la lectura y escritura?

¿Cuentan estos niños con las habilidades previas requeridas para la adquisición de la lectoescritura?

### **Planteo del Problema**

El aprendizaje de niños en edad escolar es foco de numerosas investigaciones a lo largo de la historia, ya que el mismo se ve atravesado por múltiples factores externos que interfieren en este proceso: nutrición, sueño, acompañamiento familiar, asistencia a nivel inicial, desarrollo de habilidades cognitivas, por nombrar sólo algunas de ellas.

Asimismo, el aprendizaje de la lectura y escritura ha generado controversias y cuestionamientos, ocasionando la creación de diversos métodos de enseñanza a lo largo de los años, tanto desde los diferentes enfoques teóricos, como en la realidad de las aulas al momento de enseñar (Braslavsky, 1981). En este sentido, en la actualidad se debaten entre un método analítico donde se reconocen el método global y el de la palabra generadora y un método sintético, dentro del que se conocen el método alfabético, método fonético y método silábico.

Por otro lado, desde hace algunos años, el foco se corrió de la enseñanza y sus métodos y se centró en cómo aprende cada niño. Aquí entran en juego las nociones previas al aprendizaje de la lectura y escritura con las que cada estudiante inicia su trayectoria en nivel primario, así como los desafíos con los que se encuentran al comenzar este recorrido: conciencia fonológica, identificación de letras, habilidades cognitivas como velocidad de denominación y memoria de trabajo, entre otros (Pearson, 2022).

No obstante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en una publicación junto al Banco Mundial (2021), introducen el concepto de “pobreza de aprendizaje” que refiere a niños y niñas que, a la edad de 10 años

no alcanzan la lectura y comprensión de textos simples. De acuerdo con los datos brindados por dichos organismos, en Argentina es notable la diferencia en el desempeño de los estudiantes que se encuentran en Nivel Socioeconómico (NSE) bajo con respecto a los que se encuentran en un NSE alto. De acuerdo con las estadísticas realizadas entre 2001-2022, el 59% de la población que vive en un NSE bajo se encuentran dentro de “pobreza de aprendizaje” (UNICEF, 2024).

En la misma línea, las evaluaciones Nacionales Aprender del 2023, muestran cifras alarmantes, indicando que el 46,7% de los estudiantes provenientes de nivel socioeconómico bajo, se encuentran en un nivel básico y por debajo del básico en relación a su desempeño en lectura y escritura, evidenciando las diferencias en los procesos de alfabetización de niños en diferentes contextos.

Por todo lo expuesto, este estudio busca identificar las condiciones de aprendizaje y los desafíos con los que se encuentran los niños provenientes de contextos vulnerables, que cursan la Unidad Pedagógica en una institución educativa de la provincia de Buenos Aires. Por ello, resulta pertinente abordar dicha problemática desde una mirada psicopedagógica con el fin de comprender cómo las múltiples variables antes mencionadas influyen en la constitución del sujeto que aprende y el acceso que tiene al aprendizaje. En este sentido, la psicopedagogía puede contribuir a la construcción de herramientas para una intervención más eficaz, generando la posibilidad de anticipar y prevenir problemáticas que podrían presentarse, promoviendo condiciones de aprendizaje más equitativas.

## **Justificación**

Es importante destacar lo que reza en el artículo 15 de la Ley N° 26.061 de “Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes” acerca del derecho a la educación:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo,

respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

En función de lo expuesto, se considera fundamental conocer la diversidad de estudiantes que habitan las aulas para poder dar respuesta a sus necesidades y acompañar sus trayectorias, proporcionando recursos y estrategias que posibiliten los procesos de aprendizaje, los cuales serán esenciales para su vida.

Y es aquí donde entra la función de la Psicopedagogía, la cual, según Müller (2006, p15.), es la disciplina donde confluyen “lo psicológico, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales con su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural”. De la mano de ello, Pearson (2020) concibe al niño en su totalidad, intentando darle herramientas para abordar sus desafíos y potenciarlos a partir de sus fortalezas. En este sentido, la autora menciona que la intervención psicopedagógica parte de una intencionalidad, generando propuestas que inician con la claridad de un objetivo definido.

Fernández (2000), menciona que para poder atender problemáticas de aprendizaje que provienen de aspectos sociales y vinculares, la intervención psicopedagógica debe ser individualizada. No obstante, esta deberá diseñarse en conjunto con la institución educativa.

A partir de lo desarrollado, se considera relevante la intervención de la Psicopedagogía en la presente investigación, tanto en la prevención como en el abordaje de las problemáticas que puedan surgir en el marco de contextos desfavorecidos socialmente. Lejos de responsabilizar al entorno o buscar la raíz del problema allí, esta disciplina se centra en conocer y comprender las diversas modalidades de aprendizaje a fin de poder diagramar propuestas de intervención acordes al niño en cuestión (Fernández, 2004).

En este sentido, el objetivo del análisis psicopedagógico, de acuerdo a Cantú y Di Scala (2001, p.98), consiste en conocer y comprender “el posicionamiento del sujeto frente al texto e intentamos caracterizar las peculiaridades singulares de dicho posicionamiento en

función del cual el aprendizaje se construye en una variable dependiente”. Con el conocimiento preciso del sujeto que aprende, se pueden diseñar intervenciones ajustadas a las modalidades de aprendizaje de cada niño, propiciando un clima escolar con propuestas educativas más equitativas para todos los estudiantes, fortaleciendo sus trayectorias escolares.

## **Objetivos de la Investigación**

### ***Objetivo General***

- Analizar las condiciones de aprendizaje, haciendo énfasis en los desafíos relacionados con el entorno y su posible incidencia en el aprendizaje de la lectura y escritura de niños y niñas que provienen de contextos vulnerables en una escuela de gestión pública, de la Unidad Pedagógica del partido de José C. Paz, Buenos Aires durante el 2025.

### ***Objetivos Específicos***

- Definir las nociones previas a la alfabetización esperadas para el período evolutivo en el que se encuentran los niños al comenzar la Unidad Pedagógica.
- Describir las nociones previas con las que inician la Unidad Pedagógica los niños provenientes de contextos vulnerables según los sondeos de las Pruebas Escolares Bonaerenses, para dicha unidad.
- Identificar los desafíos inherentes al aprendizaje de la lectura y la escritura que, según la mirada de los docentes de Unidad Pedagógica y miembros del EOE, deben superar estos niños.

## **Supuestos Básicos de Investigación**

- Los niños provenientes de sectores vulnerables que cursan en la Unidad Pedagógica, presentan desafíos en el aprendizaje de la lectura y escritura.

- Dichos desafíos se relacionan, entre otras causas, por poseer escasas nociones previas y necesarias para la adquisición de la lectoescritura debido a que han tenido pocos estímulos que ayuden a favorecer estos aprendizajes.

### **Viabilidad**

Este trabajo de indagación es viable por tener acceso directo a una escuela primaria en contextos desfavorables, y contar con la autorización de las autoridades de dicha institución ubicada en el partido de José C Paz<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Escuela Primaria N° 13.

## Capítulo 2

### Estado del Arte

Para el desarrollo de esta investigación se han tomado en consideración los siguientes antecedentes de investigaciones consultadas.

La primera investigación que se expone es la llevada a cabo por Pulise et al. (2024), en Argentina, titulada: *Entre la exclusión educativa y las políticas públicas. Alfabetización e inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina*, la cual tuvo como objetivo encontrar posibles articulaciones entre las condiciones didácticas institucionales y avances en los aprendizajes, características necesarias para sostener trayectorias educativas con alta intensidad en los aprendizajes. La metodología utilizada fue cualitativa de investigación-acción, tomando los resultados del equipo de Alfabetización para la inclusión de la Ciudad de Buenos Aires, arrojados por un estudio exploratorio realizado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires donde se trabajó con una muestra de 20 escuelas de una población con alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica. En esta investigación tomaron 12 escuelas con bajo desempeño en el área de prácticas del lenguaje y sumaron una más con características similares. En total, la muestra es de 13 escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires.

La intervención se llevó a cabo en dos dimensiones: una micro, centrada en orientar y asesorar a los docentes, brindando recursos materiales y humanos, optimizando los ya disponibles en las instituciones a través de un relevamiento sobre los saberes de los alumnos. Desde la dimensión macro, se discutió acerca de las políticas educativas, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se desarrollan los aprendizajes. En cuanto a los resultados de esta investigación, estos permiten resignificar la tarea de los programas de acción focalizados que se encuentran trabajando en cada jurisdicción desde hace más de veinte años. Se concluye que, si bien es cierto que hay mucho para continuar trabajando, esto permitió resignificar la enseñanza y problematizar las situaciones didácticas pertinentes, así como atender a las trayectorias escolares en riesgo.

Otra investigación que se refiere es la llevada a cabo por Aranda y Pieroni (2023), en Argentina, titulada: *Proceso de Alfabetización de las Infancias Marginalizadas en Pandemia*. Su objetivo se centró en abordar una problemática mundial e inesperada como lo fue la pandemia por COVID 19 y analizar los procesos de alfabetización que fueron atravesados por esta. Como objetivos específicos se encuentran: conocer las herramientas utilizadas por los docentes durante este período, reconocer las posibilidades de acceso de los alumnos de las escuelas estudiadas a dichas herramientas, e indagar el alcance de los objetivos de este proceso de alfabetización.

La investigación centró su muestra en las infancias que transitaban el primer ciclo de la educación primaria durante 2020 en tres escuelas de la provincia de Santa Fe, específicamente en la ciudad de Rufino, Argentina. La metodología de investigación utilizada fue cualitativa de tipo descriptiva. Para la recolección de datos se solicitó a los docentes realizar relatos acerca de las experiencias vividas durante la pandemia y los efectos que podían notar sobre sus estudiantes. Del mismo modo, se solicitó a los familiares de los niños pertenecientes a las escuelas participantes, realizar relatos sobre su experiencia. En función de esos relatos, se realizaron cuestionarios personalizados no estructurados, dando la posibilidad de respuestas abiertas como instrumentos de recolección de información para cada participante.

Como resultado de esta investigación y relatado por sus propios protagonistas, se evidencia que fue un periodo extremadamente difícil de llevar adelante y de poder cumplir con los objetivos propuestos/ exigidos por el Ministerio de Educación de la Nación, ya que todas las actividades estaban vinculadas a la conectividad, la utilización de dispositivos tecnológicos y la organización en tiempo y espacio para llevar adelante la concreción de las clases virtuales sincrónicas. Sin embargo, la realidad era muy distinta en cuanto al alcance de las familias más desfavorecidas para poder acceder a las clases por medios digitales. Por otro lado, no se tuvo en cuenta las cuestiones humanas, tales como el vínculo que es preciso se cree para llevar a cabo una clase con niños y la situación emocional general.

El principal obstáculo que todas las docentes refirieron fue la participación y acompañamiento familiar. Por esta y otras razones los docentes debieron reinventarse y crear nuevas herramientas, así como adaptarse a las necesidades del contexto para poder llevar a cabo la alfabetización propuesta. Pero al mismo tiempo, esto fue uno de los aspectos positivos, porque si bien costó mucho, se observó el compromiso de la mayoría de las familias para este proceso. La herramienta física principal fueron los medios digitales, no obstante, cada docente lo ajustó a la respuesta de su alumnado.

El siguiente antecedente que se expone es el de Korzeniowski et al. (2023), llevado a cabo en Argentina y cuyo título es: *Habilidades iniciales de lectura y escritura: su relación con las funciones ejecutivas y el nivel socioeconómico familiar*. Como objetivo se plantea analizar el valor predictivo de las funciones ejecutivas en el aprendizaje de las habilidades iniciales de lectura y escritura, controlando la influencia del nivel socioeconómico familiar y la edad de los niños. Para tal fin, se realizó una investigación cuantitativa de diseño transeccional correlacional-causal. La muestra trabajada fue de 186 niños argentinos de dos escuelas públicas de Mendoza, provenientes de un nivel socioeconómico bajo superior, bajo inferior y marginal. No se incluyeron en la muestra niños con diagnósticos, sobre edad escolar o alguna condición previa. Para evaluarlos se utilizaron baterías de test estandarizados.

Los resultados en cuanto a los factores que predicen el desempeño en habilidades iniciales en lectura y escritura, las funciones ejecutivas fueron el factor que se destacó con más fuerza y claridad en valor predictivo. En segundo lugar, la edad de los niños marcó una variante en cuanto a su rendimiento. Por último, el nivel socioeconómico familiar no resultó un predictor significativo.

Seguidamente, se expone el trabajo de Gutiérrez et al. (2022): *Evolución de las habilidades fonológicas de niños y niñas de 5 años que crecen en contexto de pobreza: un estudio con preescolares montevideanos*, realizado en Uruguay. El objetivo planteado es describir el patrón de desarrollo de distintas habilidades de conciencia fonológica evaluadas

al inicio y al término del año escolar de un grupo de niños que cursan el último año de nivel inicial y que crecen en situaciones de pobreza.

La metodología de la investigación es cuantitativa de tipo longitudinal, centrada en el análisis descriptivo de la muestra. En dicha investigación participa una muestra de 31 niños de edad preescolar provenientes de dos aulas de sala de 5 del turno tarde de la misma institución educativa, considerando niños de 5 y 6 años y 2 meses de edad. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública, asegurándose de que todos comprendieran la lengua española y sin ningún trastorno del neurodesarrollo o dificultades que pudieran perjudicar su desempeño en las pruebas. Para ello, se utilizaron los siguientes instrumentos: Test de Matrices Progresivas Raven (MPR), escala coloreada (Raven y Court, 1993). Test de vocabulario en imágenes, Peabody (PPVT) (Dunn et al. 2006). Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) (Jiménez y Ortiz, 2008).

En el primer momento (abril-mayo), se administraron en sesiones individuales el Test de Matrices Progresivas Raven (MPR), escala coloreada para tener una línea de base en Inteligencia Fluida (IF); el Test de vocabulario en imágenes Peabody para evaluar el nivel de Vocabulario Receptivo (VR) y la Prueba de Segmentación Lingüística para medir el nivel de Conciencia Fonológica (CF). En un segundo momento (noviembre-diciembre), los niños fueron reevaluados con el Test de vocabulario en imágenes Peabody y la Prueba de Segmentación Lingüística.

El análisis del primer momento mostró una correlación positiva y moderada entre el vocabulario receptivo y la conciencia fonológica, mientras que, en el segundo momento, la asociación fue positiva y alta, pareciendo explicarse por la inteligencia fluida. También se observó que los niños con experiencias alfabetizadoras tempranas, muestran un mejor rendimiento que aquellos que crecen en contextos más favorecidos. Del mismo modo, si bien se han detectado avances entre los dos tiempos utilizados, los mismos fueron más lentos que los de sus pares en niveles socioeconómicos más privilegiados.

Por otro lado, Cordone y Galván (2022) en su investigación realizada en Argentina, denominada: *Aprendizaje y Vulnerabilidad Social: una Mirada desde la Psicopedagogía*

*Comunitaria*, presentaron como principal objetivo indagar los factores protectores y de riesgo que influyen en el desempeño de los aprendizajes presentes en infancias en contextos de vulnerabilidad social que cursan estudiantes de primer ciclo del nivel primario y que asisten a instituciones barriales de educación no formal. Para ello, el enfoque metodológico utilizado fue cualitativo, no experimental-descriptivo. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron entrevistas focalizadas, semiestructuradas y observaciones de campo. La muestra seleccionada fueron los profesionales pertenecientes al programa de apoyo escolar municipal, conformado por Licenciados en Psicopedagogía, Trabajadores Sociales, Docentes de Ciencias de la Educación y Docentes de Nivel Primario.

Los resultados indican que los factores de riesgo que presentan los estudiantes son los problemas familiares y personales, entre ellos las dificultades económicas o condiciones laborales. Además, mencionan como obstaculizador al sistema educativo tendiente a homogeneizar la enseñanza, sumado al imaginario social sobre la pobreza y vulnerabilidad.

Por otro lado, como factores protectores, identifican a los espacios de educación no formal junto a los profesionales que allí se desempeñan, quienes diseñan estrategias de intervención para garantizar los derechos de las infancias que allí concurren. Asimismo, ofrecen situaciones de aprendizaje que invitan a la reflexión de los niños acerca de otras realidades distintas a las que transitan a diario. De esta manera acompañan y favorecen el desarrollo integral de los niños y sus procesos de aprendizaje.

La siguiente investigación que se presenta es realizada en Argentina por Ferroni (2022), cuyo título es: *El nivel económico-social familiar, escolar y contexto alfabetizador hogareño: su incidencia en el proceso de alfabetización en niños de barrios vulnerables*. Dicho trabajo tuvo como objetivo indagar sobre el impacto del nivel económico, social, individual y contexto alfabetizador en el hogar y el nivel económico social de las escuelas a las que asisten niños en contextos de pobreza. Para ello, se utilizó un diseño cuantitativo no experimental de tipo transversal-correlacional. Se tomó una muestra de 87 niños entre los 8 y los 12 años que vivían en barrios carenciados. En la investigación se tomaron como

instrumentos de recolección de datos una prueba de escritura de palabras al dictado y se administraron dos entrevistas a las familias de los niños para determinar el acompañamiento o no de la familia en el hogar, relacionada con el aprendizaje de la lectura y escritura y su nivel socioeconómico.

Los resultados dan cuenta de una correlación existente entre el desempeño académico y las habilidades relacionadas con el nivel económico y social de estos niños. Además, el nivel educativo de los adultos de la familia y el acceso a recursos materiales básicos (como libros), fueron otra variable que predicen el aprendizaje. No obstante, se ha observado con mayor impacto esta correlación en el nivel de escritura, una situación que constituye un factor de riesgo mayor en el desarrollo cognitivo de los niños. Por otra parte, se ha concluido que, si bien las variables relacionadas con el nivel económico social de los niños es uno de los predictores más importantes de su desempeño lector en los primeros años de escolaridad, la escuela a la que asisten toma un rol fundamental y de mayor impacto en la predicción del rendimiento lector de estos.

A continuación, se expone el trabajo realizado por Soto Muñoz y Osorio Baeza (2021), en Chile, que se titula: *La enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia*. El objetivo de dicho estudio fue conocer la perspectiva de los docentes sobre la articulación curricular y didáctica de la enseñanza de la lectura en contextos vulnerables social y económicamente entre distintos niveles educativos, en este caso kínder y primer grado de primaria. Además, buscan comprender por qué se llevan a cabo, cómo lo hacen y de qué manera tienen en cuenta las características socioeconómicas y culturales de sus estudiantes. Para tal fin, utilizaron una metodología cualitativa de diseño fenomenológico, lo que permitió estudiar las experiencias e interpretaciones de las docentes sobre su propia enseñanza. La muestra de estudio estuvo constituida por 23 docentes (diez profesoras de primer año básico y tres educadoras de párvulos).

La información se recogió a través de entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de información, enmarcándose en las siguientes categorías

temáticas: enseñar en contextos de bajo nivel socioeconómico, articulación educativa y enseñanza de la lectura. Los resultados revelan que las docentes consideran difícil llevar a cabo sus funciones debido a las limitaciones económicas que hay en el sistema educativo actual, donde escasean los recursos básicos para los estudiantes, siendo ellas mismas, la mayoría de las veces, quienes tienen que brindar dichos recursos.

Además, expresan que el bajo nivel educacional de los padres vuelve más difícil la tarea, considerándose los únicos responsables en la educación de esos niños. La familia no acompaña y posee bajas expectativas. En relación con la articulación y transición de un nivel a otro, se observa que no esto se está llevando a cabo, ya que las docentes desconocen la diferencia entre ambos conceptos y trabajan aisladamente. Otro punto importante es la falta de conocimientos docentes que se atribuye a carencias en la formación docente y al poco acompañamiento de los directivos de las instituciones escolares. Las conclusiones son que no se tiene en cuenta las características de los estudiantes cuando ingresan a la primaria y se trabaja de manera individual.

Por otra parte, se refiere el estudio realizado por Ferroni (2021): *Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza*, que se realizó en Argentina. Su objetivo fue analizar la comprensión oral, la precisión, velocidad de lectura y comprensión de textos en niños que crecen en contextos de pobreza.

La metodología utilizada fue cuantitativa, de diseño no experimental y transversal. Para ello, se tomó una muestra de 31 niños de tercer grado (14 niños y 17 niñas) de una escuela de bajos recursos del conurbano bonaerense. Luego, formaron dos grupos según el nivel de comprensión. El primer grupo fue conformado por 21 de los 31 niños; los cuales obtuvieron un desempeño cercano al promedio y el resto se desvió por debajo de la medida de comprensión esperada, formando así el segundo grupo. Para obtener estos resultados se les asignó a los niños una serie de actividades que debían completar. Así, para evaluar la comprensión lectora se le pidió al niño leer un texto y luego se le realizaron cuatro preguntas específicas.

Para medir la precisión y velocidad de lectura se proveyó al niño de una lista de palabras variadas en cuanto a complejidad y longitud que este debió leer en voz alta. En cuanto a las habilidades de comprensión del vocabulario se le presentó al niño una lámina y se le fue diciendo de forma oral una palabra, ante la cual este debió marcar, en cada lámina, el dibujo que correspondía a la palabra mencionada. Para evaluar el procedimiento morfosintáctico, se leyó al niño una oración y se le presentaron cuatro imágenes para que el niño indicara qué imagen correspondía a la frase antes dicha.

Se concluyó que la comprensión lectora en niños que crecen en un contexto de pobreza incide mayormente en el reconocimiento de las palabras y en nivel de recodificación fonológica adecuada. No obstante, esto permite al niño alcanzar un nivel aceptable de comprensión lectora.

A continuación, se presenta el estudio de Ferroni y Jaichenco (2020), realizado en Argentina de título: *La comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la visión simple de la lectura*. El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre el nivel lector, las habilidades de comprensión de lenguaje oral y la comprensión de textos escritos en niños que viven en contextos de pobreza en la provincia de Buenos Aires. Para ello, la metodología utilizada fue cuantitativa a partir de una muestra compuesta por 59 niños (32 niños y 27 niñas) de quinto grado de educación primaria de una escuela parroquial de un barrio de bajos recursos del conurbano bonaerense. La muestra fue dividida en dos grupos de acuerdo con la velocidad lectora de los mismos: velocidad de lectura típica y escasa velocidad de lectura. Asimismo, se evaluaron habilidades de comprensión lectora, comprensión del lenguaje oral, vocabulario y procesamiento morfosintáctico.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados para la investigación fueron pruebas estandarizadas y no estandarizadas. Dentro del primer grupo se evaluó precisión y velocidad en la lectura de palabras con PROLEC; dichos resultados contribuyeron a la división de los grupos antes mencionados. El vocabulario se midió con la prueba de vocabulario en imágenes del test de Peabody. La sintaxis con el subtest de estructuras sintácticas del Prolec-SE. La memoria, se evaluó con subpruebas de Wisc III, retención de

dígitos en orden directo e inverso. Las pruebas no estandarizadas fueron construidas para evaluar la comprensión lectora y comprensión oral, leyendo y oyendo un texto narrativo. Luego de ello, los estudiantes debían responder preguntas sobre información literal e información a inferir del texto.

Los resultados señalan que, en poblaciones provenientes de contextos socioeconómicos bajos, coexisten dentro del mismo nivel escolar estudiantes con diversos niveles de comprensión, ello debido a diferentes variables que los atraviesan. Al respecto, se demuestra que, en aquellos lectores típicos, la comprensión lectora se equipara a la comprensión oral. Mientras que, en aquellos lectores con menor fluidez lectora, la escasa velocidad de conversión grafema-fonema afecta negativamente en el proceso de comprensión lectora. Como conclusión se considera tomar como variable el nivel lector, ya que en este se puede apreciar la diversidad de experiencias lectoras que han transitado los niños, ello en reemplazo de la edad cronológica o grado de escolaridad.

Por otro lado, se menciona la investigación realizada por Martín Hierro y Pastor Seler (2020), realizada en España, cuyo título es: *El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables*. El objetivo de esta es analizar la importancia y efectividad de la intervención a través del juego en las dificultades académicas y de relación social en estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica en el contexto de los centros escolares formales.

El tipo de investigación implementada es de corte cualitativo, planteada desde la investigación acción, en ella participó una muestra de 22 docentes de la institución y tres profesionales por fuera de ella, quienes llevaron adelante el dispositivo de juego como metodología de aprendizaje en horarios extraescolares y en la ludoteca de la escuela.

Se trabajó con estudiantes de nivel primario, entre los seis y doce años de edad (22 niños y 27 niñas en situación de vulnerabilidad social). Esta se dividió en nueve grupos, cuatro de ellos de control, con los que no se implementó el juego como canal de aprendizaje. Los instrumentos de investigación utilizados fueron el análisis de contenidos primarios (informes, legajos de estudiantes, proyecto), entrevistas semiestructuradas con

los educadores que llevaban adelante el proyecto, entrevistas abiertas a los docentes y familias. Observación sistemática de los encuentros de trabajo junto a los niños. Diario de campo donde se fue volcando la resolución y/o abordaje de diversas situaciones, sumado a reflexiones sobre las dinámicas y los juegos implementados.

El análisis de los datos fue fundamentalmente cualitativo. La interpretación y análisis de los mismos han arrojado como conclusión que el juego es una práctica que motiva el aprendizaje y mejora la convivencia en el aula, además estimula el desarrollo de funciones ejecutivas.

Todas las investigaciones analizadas se seleccionaron por los aportes teóricos y metodológicos que brindan para el proceso de indagación y análisis de la presente, y la discusión teórica posterior a los resultados.

### Capítulo 3

#### Marco Teórico

#### Lectoescritura y Alfabetización

La Real Academia Española (RAE), (2025, párr. 1), define al término “alfabetización”, como la acción y efecto de alfabetizar y alfabetizado a la “persona que sabe leer y escribir”.

No obstante, para Kalman (2002), el aprendizaje de la lectoescritura no se detiene en la enseñanza del procedimiento en sí mismo, haciendo referencia a la capacidad de crear con aquello que se aprende, sino que la autora lo expresa como un proceso de metamorfosis cultural. En coincidencia con esta afirmación, Monfort y Juárez Sánchez (2020), manifiestan que el objetivo central de enseñar a leer y escribir es conceder al niño una habilidad que le permita acceder a la información y a la cultura.

Según Freire (1970/2005), estar alfabetizado implica tener las herramientas para reconstruir con una mirada crítica el mundo que rodea al sujeto; de este modo, estar alfabetizado brinda la apertura de nuevas posibilidades, de caminos, proyectos y de conciencia cultural. Para el autor, los mecanismos que se producen e interactúan en el desarrollo del aprendizaje de la lectura y escritura son múltiples y diversos, ya que no se reducen únicamente a cuestiones cognitivas, sino que permiten sumergirse en la cultura escrita en toda su complejidad. Posiciona a las aulas como el espacio donde día a día se construyen nuevos aprendizajes y las define como el lugar donde se permiten los cambios, la evolución, así como la reformulación de los aprendizajes a partir de la acción y la reflexión.

De acuerdo con Braslavsky (2002), luego de que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamara la “Década de la alfabetización” (2003-2012), se llevaron a cabo una serie de cambios pedagógicos; uno de ellos fue la inclusión del concepto de “alfabetización”, el cual, a partir de ese momento, se entiende como un proceso prolongado que atraviesa el desarrollo general de las personas y que puede verse modificado por la cultura y el tiempo histórico. Si bien, la alfabetización se encuentra estrictamente

relacionada con la escuela, también es atravesada e influenciada por la sociedad y la política.

Por otro lado, Bravo Valdivieso (2016, p.50), hace mención al concepto de “ciencias de la lectura”, que surge a partir de los aportes de las neurociencias y la psicología cognitiva al investigar sobre el aprendizaje de la escritura. Desde esta perspectiva, se concibe al lenguaje escrito como “un conjunto de procesos perceptivos y cerebrales” donde convergen tanto el desarrollo del lenguaje como los mecanismos del cerebro implicados. Desde el campo de las neurociencias, Pearson (2020) explica que la lectoescritura se basa en una estructura simbólica, de asociación y correspondencia de cada letra (grafía) con su sonido correspondiente (fonema), por ello, el reconocimiento del nombre de las letras con la conciencia fonológica, van a dar las bases de inicio de su adquisición.

### **Lectura**

Molina y Gómez-Villalba (2020), definen a la lectura en la actualidad según la siguiente afirmación:

La concepción actual de lectura pasa por la necesaria decodificación, pero está irremisiblemente ligada al concepto de comprensión lectora: no basta con la identificación de las letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis, sino que se hace necesario el reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos además de la memorización de los mismos para utilizarlos después, lo que exige procesos superiores, como razonar e inferir (p.16).

De acuerdo con los aportes de las ciencias cognitivas, Dehaene (2015, p.28), aporta que “leer no es una actividad natural para el niño”. Al respecto, el autor explica que el cerebro humano no tiene circuitos especiales para que este aprendizaje se manifieste de forma innata. No obstante, con la enseñanza sistemática, el cerebro utiliza zonas predispuestas para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo y se logre leer.

En este sentido, Defior Citoler et al. (2006), afirman que la lectura es una aptitud muy avanzada, cuyo objetivo principal radica en alcanzar la comprensión de lo leído; en este proceso intervienen la conversión de la letra al sonido para lograr la lectura de las palabras y, de este modo, dar lugar a la comprensión del texto en sí mismo.

Para iniciar la lectura, y que este proceso se dé de manera autónoma y correcta, el autor señala que es imprescindible la identificación visual de la palabra escrita como un mecanismo específico de la lectura. Esto requiere el desarrollo previo de habilidades lingüísticas léxicas, morfosintácticas, semánticas, pragmáticas, así como de la interrelación entre la información obtenida a partir de la lectura del texto y los conocimientos previos del lector, mientras el lector realiza en simultáneo la integración de las palabras, las oraciones y los párrafos para culminar en la comprensión del texto.

Para Dehaene (2015):

Aprender a leer consiste en reciclar una porción de la corteza para que una parte de las neuronas allí presentes reorienten sus preferencias hacia la forma de las letras y de sus combinaciones: esa es, en síntesis, la teoría del reciclaje neuronal (p.35).

Este autor, explica que para que esta habilidad se desarrolle, se deben producir múltiples cambios a nivel cerebral, producto de la práctica frecuente e intensa de la lectura, sobre todo durante la infancia. Este aspecto es lo que diferencia a un lector inicial de un experto. Desde una perspectiva analítica, Shlemenson (2007), menciona que leer es la interacción entre quien lo lee y quien lo escribió. De este modo, los textos brindan la posibilidad de la resignificación que el lector puede realizar con su interpretación, más allá de lo que el autor escribió. Es decir, todo texto está atravesado por la subjetividad y el poder transformador de cada persona que accede a su lectura.

## **Escritura**

Diuk (2023), explica que el sistema de escritura es el que permite asignar un símbolo gráfico al lenguaje oral; sin embargo, este sistema cambia de acuerdo con cada lengua.

Además, menciona la importancia del principio alfabético (establece que a cada sonido le corresponde una letra) para que niños y niñas puedan comprender este sistema de escritura. Sin embargo, no es tan sencillo como explicarlo reiteradas veces, es preciso buscar diversas estrategias para que los mismos niños se introduzcan en este proceso, logrando descubrir y construir esta relación entre el fonema y el grafema. Cabe destacar que la autora refiere que el principal trabajo de la escuela es que los estudiantes alcancen la comprensión del principio alfabético.

Autores como Avendaño (2005), afirman que la escritura generó una revolución en la historia de la humanidad, permitiendo pasar de la comunicación únicamente oral a la escrita, además, propició el desarrollo del pensamiento lógico y formal, dando la oportunidad de plasmar ideas abstractas que perduren en el tiempo, lo que la inmediatez de la comunicación oral no permitía.

Por su parte, Monfort y Juárez Sánchez (2020), afirman que el lenguaje escrito es una destreza muy reciente generada por el ser humano en lo que respecta al desarrollo histórico. Asimismo, refieren que hasta hace poco tiempo, la escritura estaba dirigida a una parte muy acotada de la población; incluso, exponen que todavía existen idiomas en el mundo que carecen de un sistema de símbolos que representen su lenguaje de manera escrita, convirtiendo a esas personas en “analfabetas”.

Para Dehaene (2015), la escritura, en diferentes lugares del mundo, cambia de acuerdo con su estructura. Así, en algunos contextos, va desde la conversión del fonema, como en el idioma español o italiano, la decodificación de la sílaba como en la escritura japonesa, hasta la interpretación de la palabra entera como en la escritura japonesa kanji. Otra forma de diferenciar la escritura de acuerdo con los idiomas que existen en el mundo, es la transparencia del mismo. En el idioma español, Dehaene indica que se asigna una letra (grafema) al sonido de la lengua hablada (fonema), por lo que se presume que con conocer el sonido de cada letra basta para aprender a leer.

Pearson (2017), señala a la escritura como un tercer predictor que, aún se encuentra en investigación, del desempeño de los niños en lectura y escritura en el futuro. La autora

sostiene que, el desarrollo de la escritura está afectado y atravesado por las oportunidades que tenga el niño para poner en práctica sus conocimientos en relación con la conciencia fonológica y al reconocimiento de la letra. Es decir, dependiendo de sus experiencias esto podría predecir su futuro desempeño en la adquisición de la lectura y la escritura.

Desde una perspectiva más psicoanalítica, Schlemenson (2007), describe a la escritura como uno de los procesos más individuales de una persona, ya que en esta convergen una variedad de otras personas que pueden acceder a ella, brindando su mirada respecto a lo que leen. Así, la escritura es para uno mismo y para otros. Según esta mirada, en esta actividad se ponen en juego diversos procesos inconscientes del niño que pulsan por manifestarse.

### **Requisitos Previos a la Adquisición de la Lectura y Escritura**

La RAE (2025, párr. 1), indica que la palabra requisito significa “circunstancia o condición necesaria para algo”. En lo que refiere a los requisitos previos para alcanzar el aprendizaje de la lectoescritura, hay habilidades con las que debe contar el sujeto para que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura se desarrollen paralelamente de manera exitosa y funcional (Núñez y Santamarina, 2014).

Pearson (2020), identifica una serie de habilidades que pueden predecir el desempeño posterior de una persona en la adquisición de la lectura y la escritura. La autora entiende a la conciencia fonológica como el primer acercamiento del niño a la lectura, identificando que las palabras tienen partes y sonidos que pueden manipularlos y analizarlos, dando inicio al entendimiento del alfabeto. Esta habilidad se va complejizando con el tiempo y generando mayor sensibilidad, desde el reconocimiento de las palabras hasta la manipulación de fonemas. Asimismo, señala como otro predictor fundamental a la identificación de letras, haciendo hincapié en la necesidad de contar con ella para dar lugar a la asociación con los sonidos. Además, menciona otras aptitudes necesarias para la adquisición de la lectoescritura menos estudiadas, tales como la velocidad de denominación que hace referencia a la rapidez con la que el lector da un nombre a un estímulo visual

definido. Al respecto de esta aptitud, la autora refiere que múltiples investigaciones han hallado relación entre la velocidad de denominación y el futuro desempeño en el aprendizaje de la lectoescritura. Por otra parte, menciona a la memoria de trabajo verbal como una habilidad requerida para dar lugar al aprendizaje lectoescritor debido a su función de almacenar información, hace referencia a la memoria operativa para realizar tareas automatizadas, permitiendo que otras lleven a cabo tareas cognitivas más avanzadas, como la comprensión.

Jiménez y Ortiz (2000), Defior y Serrano (2011) y Goswami (2000), como se citó en Bella (2023), destacan una coincidencia en señalar la importancia de la conciencia fonológica, la habilidad para identificar los sonidos del lenguaje oral y la velocidad de denominación como destrezas que forjan la base de los futuros aprendizajes en lectura y escritura. Así, realzan la identificación de letras como un nexo entre la información visual y las vías fonológicas en la conversión grafema-fonema. Estas habilidades, en su conjunto, son importantes predictores del desempeño del niño en la adquisición de la lectura y escritura.

Núñez y Santamarina (2014), explican que no hay requisitos generales que predigan el adecuado aprendizaje de la lectura y escritura, haciendo alusión a las diversas investigaciones y autores que priorizan algunas habilidades por sobre otras. A modo de ejemplo, hay autores que se centran en variables emocionales y cognitivas, mientras que otros lo hacen poniendo el foco en el desarrollo de la motricidad, o bien, hay quienes priorizan la conciencia fonológica. No obstante, las autoras consideran como aspectos fundamentales para dar bases sólidas al aprendizaje lectoescritor el desarrollo de la motricidad, habilidades cognitivas, destrezas orales de la lengua y conciencia fonológica.

En contraposición a lo mencionado anteriormente, Monfort y Juárez Sánchez (2020, p.18), buscan “desmitificar la necesidad absoluta de contar con ciertas habilidades tales como la madurez lectora, prerrequisitos o frases como se aprende a leer leyendo”, ya que aducen que no todos los niños, sobre todo aquellos que no tienen un desarrollo típico, logran adquirir la habilidad de la lectura, contando con las destrezas consideradas

necesarias previamente. Algunos ejemplos de la adquisición de la lectoescritura en ausencia de uno o más requisitos, son el aprendizaje de personas no videntes, con disminución auditiva o sordera, personas con parálisis donde están implicados sus miembros superiores.

Estos autores no desmienten las investigaciones que hacen alusión a la importancia de las nociones previas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero priorizan la enseñanza explícita, antes de etiquetar si un niño está preparado o no. Asimismo, destacan la importancia de conocer la forma que tienen esos niños de aprender para crear un dispositivo que facilite el abordaje de estos aprendizajes.

### **Etapas en la Adquisición de la Lectura y Escritura**

La lectura y la escritura son dos habilidades que, si bien están sumamente relacionadas, su aprendizaje se da independientemente una de la otra, por ello atraviesan diferentes etapas en su desarrollo. A continuación, se presenta una síntesis de lo planteado por tres autoras que se han destacado en el tema, siendo referentes del mismo. Estas representan dos enfoques teórico-metodológicos distintos, pero ambos permiten entender el proceso de la adquisición de la lectura y escritura de manera clara:

En primer lugar, Ferreiro y Teberosky (1973), describen la existencia de tres niveles en el proceso de aprendizaje de la escritura con sus respectivas características:

- En el primer nivel, el niño/a logra discriminar entre un dibujo y una palabra escrita, ya que puede distinguirlas debido a la linealidad en las que están ordenadas las letras y la arbitrariedad relacionada con la comprensión de que las letras no reproducen las formas de las cosas. Estas características aparecen en los niños desde muy pequeños.
- En el segundo nivel, las autoras refieren que aún no hay conciencia del sonido de las palabras. Sin embargo, se observan avances de tipo cuali y cuantitativo, aunque estos no se desarrollan en paralelo, es decir, se puede dar uno por sobre el otro. Un ejemplo de esto es que el niño puede escribir con diferenciación de letras

(cualitativo), pero no lo hace respetando las cantidades de las mismas (cuantitativo), o bien, puede realizarlo de manera inversa.

- En el tercer nivel, de acuerdo con lo que expresan las autoras, se presenta fuertemente un desarrollo que permite al niño asociar sonidos con aspectos gráficos.

Aquí se pueden describir, a su vez, tres estadios en la evolución de estos aprendizajes:

1- Hipótesis silábica: indica que se utiliza una letra para representar una sílaba. Al comienzo, esta letra puede no tener relación real con la palabra convencional, empero, progresivamente va a ir acercándose a esta.

2- Hipótesis silábica-alfabética: es un periodo de progresión en el que comienza a haber una alternancia entre la correspondencia de una letra por sonido, o bien, de una letra por sílaba.

3- Hipótesis alfabética: la escritura tiene una apariencia similar a la escritura convencional, aunque aún puede no aplicar reglas ortográficas.

Por otro lado, Frith (1985, en Bella, 2023), señala que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se dan a la par, es decir, que una habilidad puede desarrollarse más rápido que la otra. Describe los mismos tres momentos en el desarrollo de ambas destrezas, las cuales son:

- Etapa logográfica: en esta etapa el niño logra reconocer de manera global algunas palabras, guiado por características gráficas de las mismas. Cabe destacar que el niño no lee realmente, ya que, si cambia algún aspecto de esa escritura, ya no lo reconocería. Algunos ejemplos son las marcas de productos que consumen o conocen, así como los nombres de personas cercanas.

- Etapa alfabética: en este momento del desarrollo, el niño comienza a utilizar las herramientas enseñadas en la escuela, las cuales se refieren a la conversión del grafema a fonema, o viceversa. En esta etapa, la autora menciona que convergen dos fases que diferencian el desarrollo de la lectura y la escritura. En la primera fase señala que la lectura sigue siendo logográfica, mientras que en la escritura comienza a utilizarse el

reconocimiento de los sonidos y su correspondencia con la grafía. En la segunda fase, para llevar a cabo ambas habilidades se utilizan las mismas estrategias.

-Etapa ortográfica: es el final del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura; en esta etapa también se diferencian las dos fases. En la lectura, ya los niños no leen de acuerdo con la conversión grafema-fonema, sino que predomina la lectura directa debido a la experiencia del lector. En la escritura durante la primera fase predominan las estrategias alfabéticas y justo antes de ingresar a la fase dos el niño comienza a utilizar procesos más complejos que conllevan un nivel de análisis mayor, atendiendo a patrones ortográficos.

### **La Enseñanza de la Lectura y la Escritura**

Guidali (2015), plantea que en las últimas décadas se puso en discusión cuál es el mejor método de enseñanza de la lectura y la escritura, enfrentando dos teorías: la fonológica y la psicogénesis. En cuanto al método fonológico, este prioriza la comprensión del principio alfabético y considera al aprendizaje lectoescritor como una habilidad. Por otro lado, la psicogénesis se enfoca en el sistema de escritura y concibe a la lectura y escritura como una práctica social. Durante todos estos años, este debate ha dado lugar a innumerables investigaciones empíricas que han tratado de responder a estos cuestionamientos, ya sea avalando una teoría o la otra.

Torres et al. (2014), indican que, desde la década del 80, con la introducción del enfoque constructivista en las didácticas de la lectura y escritura, se considera que el niño aprende de manera escalonada, según la interacción continua con textos de todo tipo, aprendiendo de lectores más expertos. Por ello, los representantes de este enfoque consideran que la escuela debe propiciar espacios de intercambio entre distintos lectores, brindando la oportunidad de acceder a textos de diferentes tipos, como poesías, cuentos, biografías o canciones, entre otros.

En la misma línea, Kaufman (2010), señala que el enfoque constructivista (con bases en la psicogénesis) propone y concibe a la enseñanza de la lectura y escritura como una práctica social donde el lector ejerce un rol activo, poniendo en juego, en dicha

situación, sus competencias lingüísticas y cognitivas para poder interactuar con un texto; un ejemplo de ello es interpretar, anticipar, volver atrás en el texto. De este modo, la autora considera que se aprende a leer estando expuesto a estas prácticas, observando a otras personas que ya tengan adquiridos estos aprendizajes; asimismo ocurre con la escritura donde se cree que el aprendizaje se da al convivir con textos desde el inicio del proceso de alfabetización.

En palabras de Kalman (2018), quien adhiere a la misma perspectiva psicogenética, concibe a la alfabetización de la siguiente manera:

Alfabetización es un término plural que alude simultáneamente a un fenómeno social y a un proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. No hay un uso genérico de la lengua escrita, su empleo depende del contexto de uso y del propósito comunicativo de quien la emplea; abarca múltiples prácticas sociales que se realizan en situaciones específicas. El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso largo que, si bien incluye comprender el sistema de escritura, no garantiza la incorporación de la lectura y la escritura a la vida comunicativa de un individuo o de una comunidad. Alfabetizarse implica aprender a usar la lectura y la escritura para participar en el mundo social y tanto su forma como su función se vinculan al propósito de uso (p.21).

En contraposición con estas ideas, Borzone et al. (2004), exponen la importancia de la conciencia fonológica para el aprendizaje del principio alfabético, el cual consiste en identificar que las palabras están compuestas por sonidos que se pueden convertir en una letra para su escritura y/o lectura respectivamente. De acuerdo con las autoras, lograr la comprensión del principio alfabético es lo que va a sentar las bases del aprendizaje de la lectura y escritura. Además, mencionan que algunos niños logran darse cuenta de este proceso de identificación de sonidos y su correlación con el grafema a temprana edad a partir de estar expuestos a situaciones lúdicas, tales como las rimas u otros juegos a través del lenguaje oral. Por su parte, aquellos niños que no hayan tenido oportunidad de vivir

estas experiencias, necesitan de una enseñanza explícita y estructurada para lograr la identificación de los sonidos del habla y luego convertirlo en un símbolo escrito, la letra.

En la misma línea de pensamiento, Araya Ramírez (2019), expresa que la conciencia fonológica es la capacidad de reflexionar sobre los sonidos del habla, indicando que su desarrollo comienza desde que los niños son expuestos a los sonidos cotidianos. Con el tiempo aumenta la complejidad del pensamiento y logran relacionarlo con sus conocimientos previos. Por esta razón, la autora considera a la conciencia fonológica como un “puente” entre el aprendizaje estructural de la lectura y escritura con el desarrollo de otras funciones cognitivas relacionadas con las experiencias previas del niño para dar lugar a la alfabetización. De igual modo, Araya Ramírez sostiene que, es fundamental que los docentes conozcan estos procesos y cómo vincularlos en la enseñanza diaria.

En este sentido, Ramos (2003, en Araya Ramírez, 2019), menciona que la conciencia fonológica tiene tres niveles:

- Conciencia léxica: en este nivel el estudiante es capaz de diferenciar las palabras dentro de una frase.
- Conciencia silábica: en este, el niño manipula las sílabas que forman parte de una palabra.
- Conciencia fonémica: es la habilidad de identificar los fonemas del lenguaje oral.

Por otro lado, Archer y Hughes (2011), proponen una enseñanza “eficaz y explícita” de la lectura y escritura, fundamentando esta metodología en la importancia de brindar una serie de apoyos concretos, establecer contenidos en un orden progresivo y estructurado, además de descomponer en unidades más pequeñas para lograr la comprensión del estudiante, teniendo en cuenta su perfil de aprendizaje. Este método se basa en explicar el paso a paso de cómo se debe proceder, luego hace fuerte hincapié en la práctica y finaliza con refuerzos positivos hacia el niño por su desempeño. Los autores hacen referencia a cómo, desde la enseñanza constructivista, la cual se atribuye un método centrado en el alumno, se considera que la enseñanza explícita es un método que se centra en el profesor, desprestigiando a este enfoque. En respuesta a este argumento, los autores exponen que

el método de la enseñanza explícita analiza todas las destrezas que la persona que aprende necesita saber, por ello, se anticipa en la creación de apoyos concretos e instrucciones específicas que van a responder a las necesidades de cada estudiante en particular.

Para finalizar, cabe resaltar la importancia del rol docente. Sobre este tema, Daniels (2001), tomando aportes de Vygotsky, manifiesta que la educación es un proceso donde el docente debe generar un clima áulico propicio para que el estudiante tenga un rol activo; por su parte, el docente es el guía que facilita el acceso a nuevos aprendizajes, brindando las herramientas necesarias para que el niño pueda desempeñarse y adquirir los conocimientos que van a ayudar a su desarrollo intelectual.

En la misma perspectiva, Castedo et al. (1999), afirman que, en el proceso de alfabetización, el docente es quien ofrece información que ayuda a crear predicciones posibles que le van a dar sentido al texto, colaborando con el proceso a través de preguntas sobre dónde dice, cómo dice, qué dice. Además, enseña a apoyarse en diferentes fuentes para realizar estas anticipaciones, ayudando a organizar entre variables a confirmar o rechazar.

### **Contextos Vulnerables**

La RAE (2025, párr. 2), define la palabra contexto como: “entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho”. Y define el término vulnerable como algo “que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”. También, menciona como sinónimos: “débil, delicado, frágil, indefenso, inerme, endeble, desvalido (RAE, 2025, párr. 1-3).

Martínez Rizo (2011), define el concepto de contextos vulnerables como aquellos espacios donde escasean o se encuentran ausentes recursos o elementos fundamentales para el bienestar integral familiar y desarrollo de una persona. En lo que refiere al desarrollo de un niño, explica que este involucra una buena nutrición, condiciones de salud apropiadas, tener acceso a la educación, lo que implica contar con materiales escolares,

libros, un lugar adecuado para poder desarrollar estas actividades y contar con el acompañamiento familiar.

Otros autores como Rosbaco (2001, p.12), han nombrado a estos contextos de diferentes maneras, una de ellas es “condiciones de desventaja social”, haciendo mención a zonas de pobreza y otras deprivaciones. La autora establece las diferencias que se observan en los procesos de aprendizaje de los niños con dificultades de aprendizaje, propiamente dichas, a diferencia de los que tienen dificultades y provienen de sectores desfavorecidos; para este último grupo, utiliza la metáfora “desnutrido escolar”, título de su libro. De este modo, menciona que los niños que viven en contextos de desventaja social, en la escuela son expuestos a trabajar los mismos contenidos generales que el resto de sus compañeros con las mismas exigencias, ello sin tener en cuenta la gran distancia que existe entre su vida diaria y su situación familiar (su entorno primario), con los contenidos planteados y los modos de enseñar de su docente, lo que muchas veces genera una desconexión del sistema educativo.

Por otro lado, Bautista (2009, p.187), destaca “la desventaja sociocultural y económica” y su influencia sobre la educación y desarrollo de niños y niñas que nacen en estos sectores sociales. El autor toma los aportes de diferentes investigaciones, con sus respectivas conclusiones y realiza un listado con los factores que influyen en el desempeño escolar y cognitivo de estos niños, destacando lo siguiente de cada uno:

- Factores biológicos: entre ellos se encuentran los prenatales que refieren a la salud del feto durante la gestación. Sobre estos, cita investigaciones que hacen referencia al consumo de drogas y alcohol durante el embarazo, así como la malnutrición de la persona gestante y sus consecuencias. Además, agrega los factores neonatales, refiriéndose a diversas situaciones ocurridas al momento del parto, algunas de ellas, posiblemente producto de las anteriormente nombradas. Para él, la problemática más común está relacionada con los partos prematuros y sus complicaciones. En este punto, hace alusión a diversos investigadores que explican estos factores biológicos, prenatales y neonatales,

entre los cuales figuran nombres como Jones y Smith (1983), Wilson et al. (1973), Zamenhof y Van Martens (1978, en Bautista, 2009).

- Factores familiares: este se destaca por la influencia desfavorable del nivel cultural de la familia, la concepción y escasa motivación que esta tiene acerca de la escolaridad de los niños. En este sentido, el autor refiere la importancia del “código lingüístico”, afirmando que las personas de bajos recursos poseen una variedad lingüística limitada, lo que afecta a las funciones cognitivas. Además, agrega que el nivel cultural de los padres interfiere en la valoración sobre sí mismos, la estimulación, la motivación, el contacto con experiencias enriquecedoras y las expectativas en relación con el futuro transmitidas por las familias, las cuales suelen ser negativas. Aquí también entra en consideración el nivel ocupacional de los padres y la correlación con el desarrollo cognitivo de sus hijos.

A todo esto, el autor suma la importancia del nivel socioeconómico de las familias, haciendo mención a la “cultura de la pobreza” (Valentine 1971, en Bautista 2009), que es enseñada y aprendida por las familias a través de los años, generando que la descendencia repita las mismas costumbres y modos de vivir. Otras investigaciones, como las de Eson (1972, en Bautista 2009), indican que esto tiene que ver con la falta de experiencias de acompañamiento familiar en el desarrollo de diferentes habilidades cognitivas y lingüísticas.

- Factores socioculturales: estos son explorados desde las consecuencias que tienen en el ámbito escolar y social. En cuanto a la clase social, el autor sostiene que una de las grandes diferencias tiene que ver con el modo de vincularse padres e hijos y el castigo que los primeros aplican como modo de poner límites y educar. Además, menciona las escasas experiencias que atraviesan esta clase social, impactando sobre la motivación y comportamiento de los niños. En relación con el contexto escolar, espacio propicio para desplegar todas las aptitudes y características que trae cada sujeto en particular, entran en juego dos formas de ver las dificultades que se observan en estos niños; por un lado, están los que creen que es el niño quien no puede alcanzar lo que la escuela ofrece y por otro, quienes consideran que la escuela no tiene los recursos para adaptarse y buscar los

dispositivos para que ese niño aprenda. Algunos de los autores mencionados son: Mayor y González Márquez (1987), Rosen (1964) y Miguel (1986, en Bautista, 2009).

Sobre este punto, Murillo (2013, p.4) habla de “la cuestión social”, haciendo referencia a cómo el liberalismo se refiere a la desigualdad entre sus principios y la realidad, diferenciación que proviene desde la primera revolución industrial donde la desigualdad y la pobreza crecieron de modo exponencial. La autora expresa que muchos gobiernos intentaron, mediante políticas públicas, disminuir esa brecha sin lograr grandes resultados. En este sentido, la autora menciona que el neoliberalismo considera que la pobreza no es producto de las desigualdades sociales, sino de individuos que tomaron malas decisiones.

### **El Aprendizaje en Contextos Vulnerables**

Antes de profundizar en el concepto de aprendizaje en contextos vulnerables, se hace necesario entender cómo en la mayoría de los procesos de aprendizaje, el aspecto social es clave. En este sentido, tal como indica Rosbaco (2000), el aprendizaje se da mediante la interacción profunda entre personas de manera particular; esta interacción influye en la construcción de la identidad social de quienes aprenden, más allá de las implicaciones académicas que dicho proceso entraña.

Según Fernández (2000, p.11), quien introduce el concepto de “modalidad de aprendizaje”, este se refiere al modo en que un sujeto se vincula con el objeto de conocimiento, dicha modalidad se repite en todas las situaciones de aprendizaje, determinando la manera particular que cada persona tiene de apropiarse de lo que el “enseñante” quiere transmitir; asimismo, la modalidad de aprendizaje alude a la forma singular de mostrar lo aprendido a los demás.

Por su parte, Piaget (1975, en Arias et al., 2017), considera que para que se logren los aprendizajes de manera significativa, los niños deben tener un rol activo y protagónico, que les permita intervenir de manera directa sobre el estímulo; es decir, poder manipularlos, pensarlos, asimilarlos. Para que este proceso se desarrolle, el niño debe encontrarse en el estadio cognitivo correspondiente, sin apurar sus tiempos, ni sus procesos mentales. No

obstante, el autor resalta la importancia de la estimulación externa que influye significativamente sobre la persona que aprende. De este modo, dichos aprendizajes deben ser presentados, respetando las formas en que esa persona los percibe y conociendo su capacidad de respuesta, lo cual se suma a las experiencias previas. Además, Piaget agrega la importancia de tener en cuenta el contexto en el que viven, las oportunidades de manipulación y exploración que genera el medio que rodea a los niños para que estos puedan accionar y construir su propio aprendizaje, dando especial importancia al mundo adulto que los rodea.

En su investigación, Durán y González (2013, p.56), han puesto el foco sobre el rol de la familia en el aprendizaje de los niños, al considerar a la familia como “la agencia de socialización primaria” y como la encargada de transmitir la cultura a sus miembros. Para estos autores, la familia tiende a influenciar a sus hijos en sus comportamientos, modelos y patrones a seguir. No obstante, educar en contextos de pobreza es una tarea difícil por la escasa cultura con la que conviven los niños. Por esto, mencionan que vivir y rodearse de personas que viven en estos contextos, influye negativamente en la posibilidad de salir de ese ámbito. De igual modo, los autores mencionan a la pobreza como una de las mayores dificultades sociales que atraviesa a las sociedades actuales.

Otros autores que apuntan a estas ideas son Carraher et al. (2007), quienes mencionan la variedad de deficiencias que se pueden generar en contextos desfavorecidos, tanto en los conocimientos como en lo afectivo y social. De esta manera, se explican muchas carencias de índole neuropsicológicas, entre las que destacan sentimientos de inferioridad, culpa, vergüenza, problemas familiares o desconocimientos de la propia cultura.

De acuerdo con las palabras de Pearson (2017), aquellos niños que crecen en contextos de bajos recursos económicos suelen tener mayores dificultades para acceder a la lectura, en sus inicios, esto por falta de oralidad. No obstante, manifiesta la importancia de la instrucción sistemática para no aumentar la brecha con aquellos niños que cuentan

con un mayor desarrollo de la oralidad al iniciar la escolaridad. También añade que con una adecuada instrucción este desequilibrio podría nivelarse alrededor de segundo grado.

Desde una perspectiva psicológica, Shlemenson (2000), expresa que cada persona es un individuo con sus propias características, más allá de su contexto social y económico, diferenciándose, incluso, de personas que pertenezcan a su mismo grupo familiar. En este sentido, la autora manifiesta que cada sujeto posee sus propias formas de pensar, sentir, crear. En este punto, cabe retomar las ideas de Rosbaco (2000, p. 25), quien plantea el interrogante sobre cómo el contexto social al que la persona pertenece, interpela y atraviesa la identidad de la misma, influyendo en el “síntoma del no aprender”. Es aquí donde, según la autora, la escuela tiene un papel fundamental en la constitución de los sujetos sociales, dando lugar a que el niño o niña acceda a un nuevo sistema de pensamiento, permitiéndole reconstruir-se con otras herramientas y, en la interacción con otros, colaborar en esas reconstrucciones.

Por otro lado, el Banco Mundial (2021), propone el concepto de “pobreza de aprendizaje” que se refiere a niños de 10 años o más que aún no tienen adquiridas las habilidades para la lectura de textos simples. Al respecto, el organismo menciona que toma este índice debido a que la lectura es la puerta de entrada al aprendizaje de otras habilidades académicas, además de que es sencillo poder medir esta aptitud. Asimismo, indican que, de no alcanzar esos aprendizajes al finalizar la primaria, esto puede ser indicador de problemáticas futuras para incorporarse al mundo del trabajo formal, lo que conlleva a dificultades para adquirir otros aprendizajes necesarios para desarrollarse como ciudadanos con estabilidad económica y buen nivel social. Con todos estos datos, el Banco Mundial (2021), considera urgente trabajar para revertir estas cifras.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, el compendio estadístico de UNICEF (2024), informa que, en Argentina entre 2001-2022, la tasa de pobreza de aprendizaje al finalizar la escuela primaria es de un 59%, del cual el 49% corresponde al género femenino y el 59% al masculino.

Por su parte, Terigi (2020), plantea las dudas y problemáticas con las que se encuentran los docentes, que sienten no estar preparados para enseñar a niños provenientes de distintas realidades familiares y culturales ya que argumentan no contar con las herramientas necesarias debido a una escasa formación profesional para enfrentar la diversidad con la que se encuentran a diario en las aulas. La autora, menciona que esto se debe a una característica particular de la escuela, que es la “homogeneización” de los métodos de enseñanza, tanto en su didáctica como pedagogía.

De acuerdo con las palabras de Terigi, la escuela sostiene como objetivo principal que todos los estudiantes aprendan lo mismo de la misma manera y al mismo tiempo; para que esto suceda, todos los estudiantes deberían ser más o menos iguales, situación que no sucede en la realidad de las aulas.

En este sentido, Núñez (2003, p.1), focaliza la importancia de la pedagogía social en los nuevos escenarios escolares, explicando este concepto “como la disciplina pedagógica desde la que se trabaja teórica y prácticamente en las complejas fronteras de exclusión/inclusión social”. Al respecto, la autora menciona que a partir de los cambios y problemáticas sociales que atraviesan a la educación, se obliga a la escuela a asumir nuevos roles para poder responder a la demanda social y continuar siendo el espacio propicio para la situación de enseñanza- aprendizaje. En este sentido, la pedagogía social atiende a la equidad en materia de derechos, teniendo en cuenta las situaciones económicas, la intervención ciudadana y la dignidad de los sujetos.

Asimismo, la autora reflexiona sobre la necesidad de pensar nuevas formas de trabajar en la escuela, pudiendo atender las particularidades, pero pudiendo seguir sosteniendo y transmitiendo la herencia del camino recorrido por esta, y expresa la importancia de que “la escuela siga siendo el lugar que proponga un “antidestino” para que cada niño y niña pueda construir su propio camino, desafiando un futuro condicionado por su contexto” (Núñez, 2003, p.9).

Por su parte, el Grupo de Docentes e Investigadores en Lectura y Escritura (DILE) (2021), muestra gran preocupación por las serias dificultades que se observan en educación

primaria en relación con la alfabetización de los estudiantes, ya que, de acuerdo con las cifras que este grupo toma de la UNESCO (2021), un gran porcentaje de niños finaliza sus estudios primarios, habiendo alcanzado bajos niveles en la adquisición de la lectura y escritura. Si bien, los investigadores coinciden en que múltiples factores generan este fenómeno, consideran que con una enseñanza adecuada se pueden mejorar estos porcentajes.

Por todo lo planteado, proponen una enseñanza que atienda a ciertos lineamientos centrales; uno de ellos tiene que ver con la enseñanza de la lectura y escritura desde edades muy tempranas, proponiendo experiencias ricas para el desarrollo de habilidades que se requieren en el aprendizaje de la alfabetización.

Ellos hacen hincapié en la importancia de la enseñanza a leer y escribir palabras; para lograr este objetivo, es necesario enseñar el sistema de escritura condicionado por el principio alfabético, pero, además, es necesario que el niño pueda reflexionar sobre la oralidad y la articulación con el sistema de escritura. Indican estos investigadores que, para lograr la adquisición de la lectura y la escritura los niños requieren el desarrollo de múltiples habilidades cognitivas que posibilitan este aprendizaje.

Otros de los principios fundamentales que plantean los autores es que para que una persona pueda aprender a comprender y producir textos se necesita una enseñanza explícita y sistemática de los procesos que debe realizar quien aprende para poder automatizarlos y pasar a otro nivel de comprensión más complejo.

Para finalizar, según las cifras brindadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020), en América latina y el Caribe se evidencia que 3.6 millones de niños y niñas de tres y cuatro años, demuestran tener un desarrollo cognitivo, físico y emocional inferior a los esperables para su edad. Por esto, dicho organismo resalta la importancia de la educación y el aprendizaje en la primera infancia, sumado a condiciones de salud favorables y buena nutrición, ya que estas van a sentar las bases para un aprendizaje más equitativo y sostenible en el tiempo.

## **Rol del Psicopedagogo en el Equipo de Orientación Escolar en el Aprendizaje en Contextos Vulnerables**

Para comenzar el siguiente apartado, se considera pertinente brindar una definición acerca de la Psicopedagogía y su objeto de estudio. Castillo Bustos y Núñez Naranjo (2023, p.3), explican que esta “es prácticamente hablar de aprendizaje y desarrollo integral del ser humano”. En este sentido, sostienen que la importancia de la disciplina se fundamenta en la atención a la diversidad y singularidad de cada sujeto que aprende, atravesados por contextos dinámicos y complejos que requieren de la readaptación de las competencias para posibilitar el acceso a nuevos aprendizajes y a la aplicación de los mismos.

Por su parte, Cantú y Di Scala (2001, p.98), aseveran que las dificultades que presentan algunos niños en la ejecución de actividades escolares están intrínsecamente relacionadas con “procesos lógicos de índole objetivo en la construcción del conocimiento como a su posicionamiento subjetivo”. Es decir, que un sujeto posicionado frente al conocimiento se ve atravesado por múltiples factores, los cuales, tal como menciona Rosbaco (2000, p. 126), algunos son de “carácter histórico-afectivo o por déficit del sistema educativo”, los cuales pueden ser abordados desde una perspectiva psicopedagógica en conjunto con los docentes a fin de generar andamiajes que favorezcan la constitución de un pensamiento autónomo que dé lugar a las potencialidades de los niños (Fernández, 2000).

Por su parte, Díz (2020), con una mirada desde la perspectiva de la Psicopedagogía Comunitaria expresa que, si bien el contexto de vulnerabilidad en el que nace y crece un niño puede influir en sus aprendizajes, no lo determina, ya que la trayectoria escolar está atravesada por múltiples factores que van a impactar de manera particular en cada niño. Por ello, la autora considera fundamental la forma en cómo se construyen los procesos de aprendizajes y se desarrolla esa trayectoria escolar, determinada por la subjetividad en construcción de ese estudiante, sumado al acompañamiento y guía de parte de los adultos.

En este sentido, Díz (2020) menciona claramente el objetivo y accionar de la Psicopedagogía Comunitaria:

Propone brindar un abordaje integral que atienda a la complejidad y multiplicidad de factores sociales, culturales, familiares, emocionales, psicológicos, que atraviesan los procesos de aprendizajes de todos los niños y las niñas de la Comunidad. En este sentido, es interesante detectar primeramente las problemáticas que se pueden presentar, a partir de allí, realizar una reflexión crítica y actuar para posibilitar la construcción de nuevos espacios de sentidos que orienten hacia herramientas que permitan la circulación de los aprendizajes de la vida y para la vida, aquellos aprendizajes que atraviesan la cotidianeidad y la realidad de los sujetos (p.54).

En cuanto al marco normativo que regula las prácticas de la Psicopedagogía, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1989), incluye esta disciplina dentro de la Resolución n° 2473 explicitando las incumbencias profesionales correspondientes a los títulos de Psicopedagogo, Licenciado en Psicopedagogía y Profesor en Psicopedagogía. En el mencionado documento se establecen los aportes de esta disciplina en el área educativa:

- Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio.
- Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos.
- Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud.

Por otro lado, en el año 2023, se presenta ante la Cámara de Diputados de la Nación Argentina el proyecto de Ley de Ejercicio Profesional de la Psicopedagogía con el objetivo de establecer el marco general del ejercicio de esta profesión. En el artículo 5 se explica la acción de este profesional en el área de Educación, indicando las funciones que el mismo puede desarrollar:

- a) Integrar equipos interdisciplinarios para abordar las barreras y obstáculos en la enseñanza, intervenir en los problemas en el aprendizaje y promover el desarrollo y la inclusión educativa y escolar de los sujetos cualquiera sea su franja etaria.
- b) Realizar intervenciones de diagnóstico psicopedagógico que incluyan las dimensiones implicadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (socio- histórica, escolar, institucional, cognitiva, subjetiva, funcional); elaborar, a partir de las hipótesis diagnósticas, planes de prevención, asistencia y promoción de la salud para orientar apropiadamente a los actores que intervienen, estructuran y conducen las diversas instancias de aprendizaje escolar.
- c) Intervenir en la trama de relaciones de la comunidad educativa a fin de favorecer procesos de integración e inclusión, asesorando en la producción de los cambios necesarios a tal fin.
- d) Intervenir en la definición e implementación de políticas educativas, a través de planes, programas y proyectos en diversos niveles.
- e) Planificar, organizar, conducir y evaluar sistemas, instituciones y servicios educativos.
- f) Elaborar e implementar diseños de investigación educativa.
- g) Planificar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas individuales y grupales acordes a las necesidades y posibilidades de los niños, niñas, jóvenes y adultos, que les permitan participar activamente del proceso de aprendizaje.
- h) Orientar y asesorar a los adultos responsables del proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, sobre la necesidad de realizar interconsultas o tratamientos específicos, en caso de detectar tal necesidad.
- i) Planificar, implementar y evaluar programas, proyectos o acciones de formación, actualización y perfeccionamiento docente.

j) Brindar asesoramiento psicopedagógico a instituciones educativas y comunitarias.

k) Intervenir en arbitrajes, peritajes y todas aquellas actividades legales del ámbito educativo.

En lo que respecta al rol del psicopedagogo dentro de los Equipos de Orientación Escolar, la Disposición n° 185/22 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires junto a la dirección de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social determinan las tareas a desarrollar por los EOE, de manera transversal a todos los niveles y modalidades.

En este sentido, el artículo 2 establece como acciones prioritarias del EOE las intervenciones socioeducativas con el fin de acompañar las trayectorias educativas desde la orientación y atención pedagógica con la intención de contribuir, junto a todo el cuerpo docente de las instituciones, a posibilitar procesos de enseñanza sustentados en las bases de la integralidad e institucionalidad de las políticas de cuidado enfocadas en la inclusión educativa y social. Asimismo, se resalta la importancia de desarrollar acciones de manera individual y grupal, tanto en la dimensión áulica, institucional y comunitaria con el objeto de fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes.

Para concluir, el artículo 7 de la misma resolución indica que es función de los EOE: Orientar y acompañar a familias, grupos de crianza y personas adultas referentes, en la garantía, promoción y restitución de derechos de las estudiantes y los estudiantes, considerando los enfoques de derecho, género e interseccionalidad, así como la perspectiva constructivista de la enseñanza.

En otras palabras, para autores como Pearson (2020), el rol del psicopedagogo dentro de las instituciones escolares va más allá de intervenciones pedagógicas centradas en los procesos de aprendizajes académicos, trascendiendo a la generación de espacios donde los estudiantes se sientan alojados simbólicamente con intervenciones situadas con una intencionalidad definida, posibilitando la construcción de la subjetividad.

## **Principios sobre la Lectura y Escritura en Niños que Cursan Unidad Pedagógica**

El concepto de Unidad Pedagógica surge a partir de la Resolución CFE N° 154/11 y de la Resolución CFE N° 174/12, concebida como la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En esta última, reza en su Art. 16 de la Ley N°26.206 los principios bajo los cuales se crea esta unidad y que son, a saber: (...) “asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social”.

A partir de estas resoluciones nacionales, la provincia de Buenos Aires, emula sus principios a través de la Resolución Provincial N°81/13, la cual establece la importancia y el compromiso de la Dirección General de Cultura y Educación, de realizar mejoras en la calidad educativa de los niños, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en sus trayectorias educativas en general.

En este marco normativo, y según se expone en el documento de trabajo destinado a directivos y docentes sobre la institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la Escuela Primaria, texto a cargo de la Dirección Provincial de Educación Primaria y de la Subsecretaría de Educación (2013), se implementa en la provincia de Buenos Aires esta unidad, la cual es definida como un bloque constituido por los estudiantes de primer y segundo grado y sus respectivos docentes donde se focaliza en enseñar los mismos contenidos planteados para primer y segundo grado, aumentando la complejidad de acuerdo con los tiempos de cada estudiante.

Entre los principios que sustentan la creación de la unidad pedagógica, se evidencia la necesidad de atender a la heterogeneidad de las aulas, ello a partir de la flexibilidad de la propuesta, mejorando las prácticas de enseñanza de la lectoescritura de la mano de resultados más positivos en el aprendizaje de los niños, teniendo en cuenta que los procesos de alfabetización suelen extenderse más allá del primer grado de la escuela primaria. De dicho documento se pretende que los docentes de ambos grados trabajen en equipo, planificando y evaluando sus métodos y dispositivos de enseñanza, planteando

contenidos y fortaleciéndose en el grado siguiente y contando con el acompañamiento de todos los actores institucionales.

Según este marco normativo, la implementación de la Unidad Pedagógica (UP) pone en cuestionamiento la repitencia como estrategia de aprendizaje, centrando la mirada en las negativas consecuencias que conlleva una repitencia en primer grado, generando en ese niño y su familia un inicio de la escolaridad negativo que puede influir de la misma manera en el resto de su trayectoria educativa, además de generar una desigualdad respecto a sus pares, desde los inicios de su paso por la escuela primaria.

A partir de las modificaciones implementadas por la resolución antes mencionada, Terigi (2015, p.8), busca poner en discusión y reflexionar junto a los docentes sobre la “homogeneización” a la que tiende la escuela, ya sea en los contenidos, en igualdad entre los estudiantes agrupados por edad cronológica y en la forma de enseñar los contenidos de manera similar para todos los estudiantes. De este modo, la autora propone a los docentes, directivos e inspectores repensar y evaluar ese “principio de homogeneización” de las escuelas, sobre todo, haciendo hincapié en los siguientes conceptos:

- la homogeneidad como meta: la escuela tenía como objetivo que lo distinto se vuelva similar para garantizar su función.
- la homogeneidad como condición para la eficacia: agrupando a niños por edad se intenta que todos se encuentren en una misma condición para adquirir los aprendizajes pautados para ese grado en particular.
- la homogeneidad como rasgo del método: este rasgo pretende asegurar a todos los estudiantes las mismas intervenciones para alcanzar los mismos aprendizajes.

También menciona que, más allá de intentar una enseñanza para todos, se han observado niños que no aprenden de la misma manera, ni en los mismos tiempos. Esto sucede dado que hay niños para los que las propuestas de la escuela son una extensión de los estímulos que tienen en su hogar (libros, lápices, rutinas), mientras que, para otros niños, generalmente provenientes de sectores más desfavorecidos, el choque de la escuela con su cotidianeidad es muy grande, irrumpiendo en la homogeneidad del aula, catalogando

a la diversidad como una dificultad. Lo mismo sucede cuando asisten niños que son escolarizados de manera tardía, y son inscritos en primer grado. Al respecto, la resolución N°81/13, propone revisar las prácticas pedagógicas y la didáctica utilizada para replantear los métodos de enseñanza que atiendan a la diversidad de las aulas.

Kaufman y Lerner (2015, p.9), en el marco de la UP, proponen centrar la atención en el objetivo de la alfabetización, las prácticas sociales de lectura y escritura para poder alcanzar este objetivo, es necesario brindar a los niños y niñas múltiples situaciones para interactuar con textos de todo tipo, ya que la premisa de este modelo es “se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo”.

En el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (2018), los objetivos expresan los logros a alcanzar, indicando que los estudiantes:

- Desarrollen prácticas de lectura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de conocimiento para acceder a significados.
- Participen de prácticas de escritura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de conocimiento para adecuar sus producciones al contexto, que las puedan revisar y modificar lo que consideren necesario.
- Disfruten del ámbito de la literatura y puedan seguir itinerarios de lectura de variados géneros discursivos literarios a partir de sus propios intereses y gustos.
- Lean, a través del docente o en forma autónoma, mensajes de los medios de comunicación, noticias de interés y los comenten.
- Intercambien información oralmente en diferentes situaciones comunicativas, expresen sus opiniones, deseos, puntos de vista, respetando también el punto de vista ajeno.

- Adquieran prácticas vinculadas con el estudio que les permitan buscar, profundizar, organizar el contenido y exponerlo individual o grupalmente (p. 47).

Este diseño curricular explica cuatro situaciones de enseñanza en las que se van a presentar los contenidos planteados para la UP, los mismos son: lectura a través del docente, escritura a través del docente, lectura por sí mismos y escritura por sí mismos. En función de lo expuesto, se destaca la implementación de la UP como estrategia para acompañar diversos tipos de trayectorias, impulsando a dar respuestas a la heterogeneidad del aula para propiciar mayores y mejores resultados. En este sentido apunta a la creación de planificaciones más flexibles en las múltiples situaciones de enseñanza y de aprendizaje y, en consecuencia, habitar espacios más amenos donde los estudiantes con diferentes situaciones, vulnerabilidad socioeconómica, desafíos derivados de la discapacidad, se sientan realmente alojados.

En el recorrido teórico realizado en este marco teórico se desarrollan los múltiples y diversos procesos que confluyen para dar inicio y desarrollo al proceso lectoescritor, concebido como una habilidad compleja que los seres humanos deben aprender, ya que no es innata. Asimismo, se destaca la importancia de estos aprendizajes como sujetos sociales y como forma de comunicación, evidenciándose los múltiples factores individuales, pedagógicos y contextuales que influyen en el desarrollo del aprendizaje de la alfabetización y posterior desempeño escolar. En este último aspecto, entran en discusión las condiciones en las que ingresan a la escuela primaria los niños provenientes de sectores desfavorecidos.

Finalmente, es importante destacar tanto la intervención de los psicopedagogos dentro de las escuelas como de los docentes, de la institución educativa y de las políticas públicas para establecer e implementar nuevas y diversas estrategias con dispositivos oportunos y situados que den respuesta a las necesidades y demandas individuales de los estudiantes para mejorar sus trayectorias escolares.

## Capítulo 4

### Método

#### Diseño del Estudio

La metodología seleccionada para el presente trabajo de investigación, es un enfoque mixto con predominio cualitativo, de alcance exploratorio y descriptivo.

Con respecto al carácter exploratorio de esta investigación, se siguen los criterios de Hernández Sampieri et al. (2014), al definir una investigación de alcance exploratoria como una forma de examinar un contexto que no se ha investigado en profundidad antes, o que aún quedan dudas. En cuanto a los estudios de alcance descriptivo, los autores expresan que sus objetivos son “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.92).

#### Participantes y Muestra

Según los mismos autores, se entiende por participantes a todas las personas que forman parte de la investigación y que brindan información significativa para la misma. En el caso de la presente investigación, los participantes son los docentes y estudiantes de una escuela pública del partido de José C Paz.

En relación con la selección de la muestra, Hernández Sampieri et al. (2014, p.382), mencionan que las muestras diversas “son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades”. En función de lo expuesto, en la presente investigación, la muestra es no probabilística de tipo intencional, según los mismos autores, consiste en que el investigador elige a los informantes por conveniencia o cercanía.

En este caso, el criterio de selección es que los informantes son docentes de la Unidad Pedagógica de una escuela pública, ubicada en un barrio que posee altas tasas de

vulnerabilidad socioeconómica. Dicha muestra se compone de la siguiente manera: 11 docentes, 10 mujeres y un varón en un rango etario de 30 a 45 años de edad. Además, participan la directora del establecimiento educativo y la orientadora educacional del Equipo de Orientación Escolar de la misma escuela.

Además, se observaron y analizaron los resultados de las Pruebas Escolares Bonaerenses de sondeo realizadas a estudiantes de la Unidad Pedagógica de la misma escuela (conformadas por 9 grados: 5 primer grado y 4 segundo grado), llevadas a cabo en el mes de mayo del corriente año.

## **Instrumentos**

La presente investigación, cuenta con tres técnicas de recolección de datos, dos de ellas de procesamiento cualitativo y una de procesamiento cuantitativo.

El primer instrumento de recolección de datos que se menciona es la entrevista, ya que, en palabras de Hernández Sampieri et al. (2014, p. 403) “a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”. Para Yuni y Urbano (2014), la entrevista es la herramienta más adecuada debido a la ventaja de comunicación directa que ofrece entre el investigador y los actores sociales, la información provista por los propios involucrados en los hechos. Así mismo, este instrumento brinda mayor información y acceso al significado que los involucrados en la investigación les otorgan a los hechos reales. Además, se puede conocer sobre la situación en cuestión apelando al pasado, presente y a las expectativas a futuro.

El tipo de entrevista que se aplicó fue semiestructurada, ya que brinda la posibilidad de repreguntar para aclarar dudas o bien, ampliar la información que se considere necesaria en el momento del intercambio (Hernández Sampieri et al., 2014).

El segundo instrumento de recolección de información que se utilizó en la presente investigación fue el Focus Group o grupo focal, que se refiere al intercambio de experiencias de personas rigurosamente seleccionadas por un investigador, a fin de intercambiar experiencias y discutir acerca de una temática en particular que es motivo de

investigación de quien modera el grupo (Kolman, 2001, como se citó en Martínez Reyes, 2011).

El grupo focal estuvo constituido por la directora de la institución y dos miembros del EOE: Orientadora educacional y orientadora social, con el propósito de compartir inquietudes con ellas sobre los principales desafíos que afrontan en la escuela, vinculados al proceso de alfabetización inicial de estudiantes provenientes de contextos vulnerables socioeconómicamente. Las temáticas puestas en discusión fueron las siguientes: intervenciones que se llevan a cabo para acompañar las trayectorias de estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables que no cuentan con las habilidades previas para comenzar el proceso de alfabetización; desafíos más recurrentes que se observan en el inicio de la alfabetización de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables y modificaciones a implementarse para mejorar los procesos de alfabetización de niños que provienen de contextos más vulnerables.

Finalmente, el último relevamiento que se realiza es el análisis documental, de documentación oficial consistente en los resultados del primer sondeo 2025, en el marco de las Pruebas Escolares Bonaerenses. Fue realizado en mayo de 2025 en la institución educativa que se analiza, según requerimientos de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Dicho sondeo se administró a todos los estudiantes correspondientes a los nueve grados que conforman la Unidad Pedagógica de la escuela seleccionada, por ello la muestra es censal. El análisis de este tipo de documentos y registros “le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Hernández Sampieri et al. 2014, p.415). Sobre esta información relevada por los docentes a partir de la ejecución de las evaluaciones de los niños y niñas se realiza un análisis cuantitativo.

A partir de los resultados de estos tres instrumentos se realiza la triangulación de los datos, procedimiento que, según Hernández Sampieri et al. (2014, p.538), se utiliza para “verificar convergencia, confirmación o correspondencia al contrastar datos CUAN y CUAL,

así como corroborar o no los resultados y descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio”.

### **Procedimiento**

La recolección de datos se lleva a cabo en una escuela primaria pública de la localidad de José C. Paz que se encuentra rodeada de barrios de emergencias que evidencian altas tasas de vulnerabilidad social.

La escuela mencionada corresponde al actual lugar de trabajo de la profesional a cargo de la investigación, por lo cual la autorización del directivo es solicitada personalmente dentro de la institución. Luego, se notifica a todo el equipo de conducción por escrito, explicitando la investigación que se lleva a cabo con los objetivos de la misma.

Los docentes son consultados personalmente sobre su voluntad de ser entrevistados, además, desde un marco ético esto se explica de manera escrita, por medio de un consentimiento informado.

En cuanto al análisis de la información recabada mediante las entrevistas, este se realiza siguiendo los criterios del análisis por categorías, considerando como principios para su elaboración, los objetivos planteados, los supuestos de investigación y la pregunta problema. En cuanto a los resultados del grupo focal realizado a una muestra de cinco miembros de Unidad Pedagógica, estos son analizados en cuanto a su contenido, poniendo en discusión los resultados de las entrevistas con el fin de hallar similitudes o diferencias. Posteriormente se realiza el análisis cuantitativo de los resultados de las Pruebas de Sondeo realizadas por todos los estudiantes de la Unidad Pedagógica analizada en el mes de mayo del corriente año.

Posteriormente al análisis de los resultados, se realiza la discusión y conclusión pertinente, estableciendo un diálogo entre los datos analizados, los objetivos propuestos y lo expuesto en los antecedentes y marco teórico de la presente investigación.

## **Utilización del Consentimiento Informado y Explicitación de su Contenido**

A todos los participantes de la investigación, convocados de manera voluntaria, se les brindó el documento donde se detallan los alcances, sus derechos, condiciones y compromisos al llevar adelante el proceso de la entrevista. Dicha información se encuentra volcada en un formulario denominado "Consentimiento Informado", el mismo fue enviado previamente a los participantes para ser leído con calma, a fin de dar lugar a cualquier interrogante que surgiera. Luego de ello, ambas partes, participante e investigadora firman en conformidad.

## Capítulo 5

### Procesamiento de la Información

En el presente capítulo se realiza el análisis cuantitativo y cualitativo de las técnicas de recolección de datos escogidas para esta investigación, lo cual se explicará seguidamente, comenzando por lo correspondiente al análisis cualitativo.

#### **Análisis de las Entrevistas**

A continuación, se expone el análisis de las entrevistas realizadas a 12 docentes de la escuela primaria seleccionada, agrupadas en categorías temáticas con el propósito de sistematizar los resultados en función de las preguntas realizadas a los participantes.

#### ***Categoría 1. Número de estudiantes en Unidad Pedagógica (1ero y 2do grado)***

En esta categoría se agrupan 11 docentes de primero y segundo grado, los cuales conforman la Unidad Pedagógica de la institución. De primer grado hay un total de siete docentes y de segundo cuatro. El número de alumnos de primer grado oscila entre 31 y 22. En el caso de segundo grado, la cantidad de estudiantes varía entre 38 y 33 según refieren los docentes.

#### ***Categoría 2. Nociones previas a la alfabetización que se espera que tengan los estudiantes que ingresan a Unidad Pedagógica***

En esta categoría, en líneas generales, la mayoría de las docentes refieren que se espera que los niños que ingresan a UP sepan escribir su nombre, reconocer el alfabeto y algunas vocales. Una docente indica como importante el hecho de que el niño/a pueda realizar reconocimientos en soportes escritos; otra participante señala que también se espera que el alumno/a pueda reconocer y escribir no solo su nombre, sino el de algunos de sus compañeros y familia. Dos participantes indican la importancia de que el niño/a pueda diferenciar los sonidos para luego relacionarlos con los grafemas, así como reconocer el fonema de algunas vocales o consonantes de su nombre. Otra docente alude al hecho de que los niños/as que ingresan a la UP no realicen garabatos. Así mismo, dos participantes señalan que es clave que los niños/as puedan sostener el lápiz. Entre otros aspectos, un docente refiere la necesidad de que los

niños/as tengan noción del uso del libro, que puedan escuchar consignas sencillas, reconocer los colores, así como algunas palabras familiarizadas con su hogar, identificar el nombre de mamá, papá o el de algún familiar.

Cabe destacar que una de las docentes indica que, los niños/as: “Sin embargo, en la práctica, muchos llegan sin esas nociones, sobre todo quienes no han tenido asistencia regular al jardín” (D8).<sup>2</sup>

Finalmente, se cita la intervención de una de las participantes por agregar elementos nuevos a su análisis: “Distinguir sílabas, en una palabra. Identificar sonidos iniciales y finales. Que tengan un vocabulario básico, suficiente para comprender y expresarse oralmente. Comprensión de cuentos oralmente. Que cuenten con experiencias previas que le permita entender lo que lee o escribe” (D11).

### ***Categoría 3. Estrategias que utiliza el docente al inicio del ciclo lectivo para conocer las habilidades con las que ingresan los niños a UP sobre el aprendizaje en lectura y escritura***

En la presente categoría, la totalidad de los docentes participantes consideran que es fundamental comenzar a trabajar a partir del nombre propio de cada estudiante como disparador de otras estrategias. En este sentido, se plantean diversos recursos para enriquecer esta actividad disparadora, por ejemplo, una docente menciona que utiliza actividades donde, además de que el/la niño/a escriba su nombre, también pueda descomponer el mismo y contar la cantidad de letras para identificar cuántas conoce de ellas. Asimismo, varias docentes expresan que, a partir del nombre propio, generan actividades donde los/as niños/as puedan identificar otras palabras de uso frecuente.

Otra de las docentes refiere la importancia de conformar, junto a sus estudiantes, el ambiente alfabetizador para que los niños/as, a través de este recurso, puedan demostrar todo lo que saben. Por otro lado, otra participante menciona la observación del cuaderno y de la dinámica diaria; a su vez agrega, en similitud con otras dos participantes, el dictado al docente como herramienta de indagación diaria.

---

<sup>2</sup> Codificación usada para resguardar la identidad de la docente. La letra “D” alude a la inicial de su cargo y el número “8” a su posición en la entrevista.

Una participante destaca la importancia del diagnóstico grupal a partir de actividades lúdicas y de juegos exploratorios para conocer las producciones orales espontáneas que los estudiantes realizan. Dos de ellas utilizan la lectura de cuentos y apelan a las puestas en común de los/as niños/as para conocer los saberes previos y la relación con la lectura y escritura. Así mismo, otro docente menciona que, sus estrategias se adaptan al grupo, haciendo especial hincapié en que sus estudiantes hayan asistido o no al nivel inicial.

A continuación, se citan las palabras de una de las participantes, quien reúne en su respuesta, la mayoría de las estrategias mencionadas por los otros participantes, además de sumar recursos propios: “Al iniciar la UP, las estrategias que se utilizan son las anticipaciones de la lectura de palabras, cuentos, dar lugar para las opiniones de los niños, indagar cuál es su nombre, con qué letras se escribe, cuál es la inicial, si hay otro niño que se llame igual o comience con su inicial, qué otras palabras se pueden escribir con la inicial de su nombre, tener soportes visuales como, por ejemplo, días de la semana, meses. Rotulación de muebles del aula” (D4).

#### ***Categoría 4. Influencia del contexto socioeconómico y familiar en el aprendizaje de la lectura y escritura***

Los docentes, a partir de sus experiencias en el aula, coinciden en que el contexto socioeconómico y familiar influye en el aprendizaje de la lectura y escritura. Al respecto, la mayoría argumenta observar escaso o nulo acompañamiento familiar. Una docente menciona que los progenitores suelen trabajar ambos y que los niños/as se quedan a cargo de otros referentes afectivos. Otras docentes aluden al escaso nivel cultural con los que cuentan las familias; incluso, mencionan que los mismos padres informan no saber leer o hacerlo de manera muy básica, lo que dificulta el acompañamiento en tareas escolares. Tres participantes mencionan que suelen no contar con los útiles escolares básicos para desarrollar las actividades propuestas.

Por otro lado, una docente expresa que sus estudiantes que provienen de contextos familiares donde hay múltiples vulneraciones de derechos, son niños que tienden a no sostener su atención, ya que la misma está abocada a satisfacer necesidades básicas, tales

como la alimentación; por ello, están más atentos a la hora del desayuno que a las propuestas educativas. En este sentido, otras participantes sostienen que un gran obstáculo en el desarrollo de los aprendizajes es la malnutrición con la que llegan algunos niños/as. Además, agregan que muchas veces los niños/as están más preocupados por las problemáticas familiares: adicciones o violencia, entre las más destacadas, las cuales no les permiten centrar su atención en cuestiones pedagógicas. Incluso, una docente responde que hay niños que se hacen cargo del cuidado de sus hermanitos menores, corriéndose del foco de su educación formal hacia otras responsabilidades que no son propias de niños/as tan pequeños. En este contexto, una docente explica que estas problemáticas conducen a las reiteradas inasistencias de los estudiantes, dificultando la continuidad pedagógica.

Otra participante hace hincapié en la influencia de los aprendizajes previos a la lectura y escritura. Esto se observa a continuación: “si, ya que las experiencias tempranas con el lenguaje, el acceso a los materiales y el acompañamiento de los familiares inciden en el desarrollo de las habilidades” (D11).

Para cerrar, se cita a una docente que, si bien comparte el criterio de influencia, tiene una perspectiva más flexible en este sentido: “Creo que el contexto socioeconómico sí influye en el aprendizaje, pero no lo determina. Ya que no todos los estudiantes en contextos de vulnerabilidad tienen dificultades de aprendizaje. Lo que sí considero que influye mucho es el capital cultural con la que cuenta la familia: acceso a libros, revistas, momentos de lectura compartida con la familia que favorezcan la comunicación y un desarrollo del lenguaje, vocabulario que en definitiva es la base de la alfabetización” (D5).

#### ***Categoría 5. Realización de planificaciones, considerando diversas estrategias según las nociones de aproximación a la lectura y escritura con las que cuentan los estudiantes***

En esta categoría, la mayoría de los participantes indican realizar configuraciones de apoyo, no obstante, no todos refieren tener planificaciones donde se tengan en cuenta la diversificación de estrategias. Al respecto, una de las docentes indica que planifica, apuntando a lo más alto que puedan realizar, y que luego realiza adaptaciones para

aquellos estudiantes que no puedan seguir ese ritmo. En este sentido, otra docente dice hacerlo “en la marcha”, agregando que muchos de los niños que lo necesitan, son los que presentan gran ausentismo escolar.

Por otro lado, una docente manifiesta que planifica con adecuaciones para aquellos estudiantes que poseen algún diagnóstico o proyecto de inclusión. En cuanto al resto de los estudiantes, se presenta la actividad grupal y luego se realizan adecuaciones para el que lo necesite. Asimismo, otra participante aduce que tiene en cuenta que no todos los estudiantes se encuentran en el mismo nivel de adquisición, por ello trata de “ajustar actividades para que todos puedan realizarlas” (D5).

Otra de las docentes indica que utiliza la misma planificación para todos, no obstante, lo que cambia son los apoyos que requieren alguno de sus estudiantes. En esta misma línea, dos participantes informan que trabajan a partir de grupos flexibles o reducidos para poder dar respuesta a las necesidades de algunos alumnos/as en particular, utilizando apoyos más concretos.

Entre las múltiples respuestas, se destaca la argumentación de la docente que se presenta a continuación: “Definitivamente es una condición que tengan en cuenta la diversidad que hay dentro de un grupo que inicia la unidad pedagógica, sobre todo teniendo en cuenta que hay chicos que inician la primaria sin haber tenido una escolaridad previa en el nivel inicial. Así que definitivamente la planificación tiene que tener consideración con esta diversidad que hay dentro del aula” (D7).

Finalmente, una docente manifiesta con sinceridad saber que debe realizarlo, pero admite que no siempre llega a hacerlo. Tal como lo expone: “deberían. Pero la realidad es que no se llega con todo lo que piden” (D1).

#### ***Categoría 6. Recursos y estrategias didácticas que se utilizan con los estudiantes que presentan dificultades en el proceso de alfabetización***

En líneas generales, los docentes coinciden en utilizar muchos apoyos concretos y materiales visuales como abecedarios, entre otros portadores de información que hay dentro del aula, apelando fuertemente al uso de imágenes. También utilizan material

concreto como letras móviles o imágenes para acompañar el armado de palabras. Una docente manifiesta utilizar material audiovisual y, en la medida de lo posible, digital, ya que son materiales que les llama la atención a los/as niños/as y los convocan con facilidad.

Por otro lado, una docente manifiesta utilizar materiales manipulativos, tal como lo indica a continuación: “también recorro a juegos fonológicos, lectura de cuentos breves, canciones y dramatizaciones” (D8).

Otra docente indica que le aporta mucha información haber incorporado dictados semanales para conocer el progreso de sus estudiantes. Por su parte, tres docentes utilizan como estrategia trabajar en grupos reducidos, uno a uno, o en parejas pedagógicas a través del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, un docente menciona que le funciona mejor trabajar de manera colectiva, abriendo puentes hacia la oralidad de sus estudiantes.

Por otra parte, una docente informa que prioriza poder brindar las herramientas básicas como cuaderno, lápiz, goma para poder trabajar en el aula como punto de partida. En este sentido, agrega que trata de transmitir de manera afectuosa a sus estudiantes la importancia de la asistencia a clases. Dos participantes más, se suman en priorizar un clima afectivo, brindar seguridad y comodidad a los niños/as dentro del aula.

A continuación, se cita lo que indica una docente por su clara explicación de las herramientas que utiliza dentro del aula en el trabajo en la UP: “Trabajo mucho con imágenes, palabras seguras disponibles en el aula en pequeños carteles. La oralidad me parece fundamental y es algo que trabajamos mucho. Por otro lado, el trabajo colaborativo, donde deben tomar decisiones, ponerse de acuerdo, si no estoy de acuerdo argumentar por qué. Comparaciones de escrituras, letras móviles, sílabas móviles. Escrituras de palabras a partir de palabras que suenen igual” (D5).

### ***Categoría 7. Modificaciones en pos de mejorar los procesos de alfabetización de estos alumnos***

En esta categoría se han presentado diversas respuestas, algunas con más adherentes que otras. Para comenzar, la más repetida se relaciona con el vínculo de la familia con la escuela para poder trabajar de manera articulada y en conjunto en pos de

lograr avances en los estudiantes. De la mano de esta respuesta, dos participantes han manifestado que tratan de disminuir el ausentismo de los/as niños/as a clases, es decir, que los mismos asistan con regularidad a la escuela. Otros dos participantes, solicitan mayor acompañamiento institucional para atravesar los desafíos que se presentan dentro del aula. Por otra parte, dos docentes, mencionan que modificarían las vivencias negativas de los niños en el hogar que atraviesan y afectan el desarrollo de sus aprendizajes.

Por otra parte, dos docentes han expresado que desean modificar el método de enseñanza de la lectura y escritura en la actualidad, incorporando a sus prácticas, métodos más tradicionales, desde una enseñanza explícita.

Cabe destacar, que la reducción de estudiantes por aula se repitió en tres docentes, ya que los mismos argumentan que esta modificación es para que se pueda trabajar de manera más individualizada a fin de conseguir mejores resultados.

Una de las docentes sostiene que desearía generar modificaciones relacionadas con la forma de trabajo actual y con las prioridades que se establecen, por ello propone:

“Ambientar rincones de lectura atractivos para ellos, no sólo limitarnos a las copias, sino que tengan material de lectura disponible y a demanda, generar propuestas a nivel institucional que acompañen estas iniciativas, ya que desde el discurso queda muy lindo, pero la realidad es que nos la pasamos corriendo con los contenidos y muchas veces subestimamos la importancia de estas actividades, que en definitiva son las que deberían generar el interés y el disfrute por la lectura y escritura” (D5).

Por su parte, otra participante expresa que quisiera: “adaptar las propuestas a sus experiencias y realidades, ofrecer acompañamiento personalizado, incorporar más estrategias lúdicas, fortalecer vínculos con la familia” (D11).

### ***Categoría 8. Desafíos más recurrentes que se observan en el inicio de la alfabetización de estudiantes que ingresan a UP***

En esta categoría han surgido una gran variedad de desafíos que observan los docentes en su labor diaria. La más recurrente se relaciona con el escaso acompañamiento familiar en relación con la resolución de actividades en el hogar. Un ejemplo de esto se

evidencia en la siguiente respuesta: “Sabemos que tenemos que tratar de que esos niños lleven las actividades resueltas desde acá” (D2).

Otra docente pone de manifiesto que, en algunas familias no hay adultos alfabetizados que puedan acompañar a las infancias en su trayectoria escolar. Otro de los desafíos mencionados por varios docentes se refiere a las inasistencias reiteradas de algunos estudiantes, lo cual obstaculiza la permanencia y continuidad de los mismos en el sistema escolar. En este sentido, dos docentes expresan que es muy difícil generar hábitos, ya que la mayoría tienden a no contar con límites ni disciplina al inicio de la UP. Otra participante expone como obstáculo, la ausencia de nivel inicial en un gran número de niños y niñas al comenzar su escolaridad primaria.

Por otro lado, dos participantes mencionan que muchos de los niños y niñas presentan dificultades en la expresión oral, expresadas a través de dificultades en la pronunciación de ciertos fonemas. En otro orden de ideas, otra docente indica que algunos niños asisten sin las necesidades básicas satisfechas. Otro de los obstáculos mencionados son los bajos niveles de motivación en los niños/as. A esto se suma la dificultad para generar interés en los mismos por la lectura y escritura.

Se cita a una docente, quien engloba en su respuesta las múltiples dificultades que expresan la mayoría de los docentes, además de agregar datos novedosos: “El principal desafío es la falta de continuidad en la asistencia y la escasa exposición previa al lenguaje escrito. A esto se suma la poca autonomía escolar, dificultades en la atención y en la motricidad fina. Sin embargo, con trabajo constante, paciencia y estrategias adecuadas, los avances son significativos y muy gratificantes” (D8).

En el mismo sentido, se extrae la respuesta de otra docente, quien menciona como desafíos principales: “escasos conocimientos previos con el lenguaje escrito, limitado desarrollo del lenguaje oral, desigualdad de saberes previos, inseguridad frente al aprendizaje, escaso acompañamiento familiar” (D11).

## **Resultados del Grupo Focal**

Para realizar la triangulación de los datos obtenidos, se agrega el análisis del grupo focal o *focus group*. Dicho grupo estuvo conformado por la directora (participante 1) y dos miembros del Equipo de Orientación Escolar -participantes 2: Orientadora Educacional (OE) y 3: Orientadora Social (OS), de la escuela analizada.

Los análisis de las respuestas están agrupados en tres categorías temáticas, tal como se explica a continuación:

### ***Categoría 1. Intervenciones que se llevan a cabo para acompañar las trayectorias de estudiantes que no cuentan con las habilidades previas para comenzar el proceso de alfabetización***

En esta categoría, cada participante comienza indicando las acciones correspondientes al rol y puesto de trabajo particular.

De este modo, la participante 1 refiere que se inicia la intervención con un “buen diagnóstico” de la docente, para luego comenzar con las acciones requeridas por cada estudiante de manera individual. En este sentido, describe que, en situaciones donde se observa alguna vulnerabilidad, se solicita intervención al Equipo de Orientación Escolar (EOE); mientras que a aquellos alumnos/as en quienes se observe la necesidad de reforzar aprendizajes, se los agrega al Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas para trabajar de manera articulada y en corresponsabilidad con la docente paralela de su grado.

Asimismo, la participante 2 (OE) indica de manera resumida las acciones e intervenciones que se realizan desde el EOE: “Se acompaña a la docente, se le brindan orientaciones. También se cita a las familias, se dialoga con los padres sobre la trayectoria de los niños y, muchas veces, se orienta a una interconsulta con espacios de salud. Se orienta a que en la casa puedan acompañar el desarrollo de las habilidades, sobre todo en la grafomotricidad y cómo pueden acompañar ellos, desde los recursos que tienen, la alfabetización inicial”.

La participante 3 (OS), agrega que, en cuanto a la sugerencia de interconsultas en el área de salud, la mayoría de las familias no cuentan con los recursos para hacerlo, por ello es preciso orientar en la búsqueda desde los servicios públicos. En este sentido, la participante 1, suma que un gran porcentaje de estudiantes de la institución no cuentan con obra social, por lo que es más complejo el trabajo en conjunto con otros profesionales. Por otro lado, añade que se encuentran con familias que aceptan las dificultades y “enseguida accionan”. Mientras que también se encuentran con situaciones de madres que no aceptan los desafíos de sus hijos/as. Asimismo, la participante 2 incluye que, en estos casos, la intervención temprana es fundamental, pero no se realiza hasta tanto la familia pueda visibilizar las dificultades, así que la intervención de la escuela es poder acompañar a las familias en ese proceso.

La participante 1 aporta una reflexión sobre el lugar de la escuela en la detección de dificultades: “La escuela cumple el rol fundamental de alertar y explicarle a la mamá realmente qué es lo que le pasa a su hijo, porque observamos que, si no la citamos, si no la asesoramos, la madre sigue con esa criatura así pasando los años y no accionan, naturalizan que su hijo no interprete, que su hijo no escriba, que el nene no entienda. En ese tiempo se desperdician todos los recursos que hoy tenemos para poder accionar”.

Además, agrega que muchas veces al dialogar con las familias, notan que “también le cuesta comprender, y ahí es más compleja la situación porque son mamás con las que ya no es tan fácil interactuar”.

### ***Categoría 2. Desafíos más recurrentes en el inicio de la alfabetización de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables***

En esta categoría, las tres participantes coinciden en que el mayor desafío con el que se presentan es la ausencia del nivel inicial como una gran falencia que repercute en el inicio de la escolaridad primaria, haciendo especial hincapié en los inicios de la alfabetización. Al respecto, la participante 3 (OS), refiere que han tenido estudiantes que comenzaron primer grado luego de mitad de año, o bien con 7 años, debido a que sus familias no los inscribieron a tiempo.

La participante 2 (OE) agrega que las familias suelen no darle la importancia que merece el nivel inicial, ya sea porque no los inscriben y en algunos casos, los que fueron inscriptos tienden a tener muchas inasistencias. Por otro lado, agrega: “Hay un solo jardín estatal en la zona y otro más lejos, entonces las familias van, averiguan para anotarlos en salita de 3, les dicen que no hay vacante y no vuelven a averiguar o insistir, hasta que el nene cumple 6 años y se dan cuenta que ya tiene que empezar primer grado”.

En este sentido, la participante 1 incluye otra problemática que surge a partir de la falta de instituciones de nivel inicial en la zona. La misma refiere que: “Los papás a veces confunden un jardín de nivel inicial, con los jardines de centros comunitarios. No se dan cuenta o no interpretan que eso no es un jardín donde se les va a enseñar con personal docente calificado, sino que es un centro donde se los contiene, se los acompaña, se los ayuda, es más una enseñanza informal pero no es algo escolar propiamente dicho”.

En la misma línea, la participante 3 (OS) agrega que las familias suelen elegir estos espacios por “el tema de la comida y la ayuda económica que les brindan a las familias”.

Desde esta perspectiva, la participante 1 insiste en que esta confusión juega un papel negativo, ya que las familias están convencidas de que los estímulos y habilidades que se trabajan en estos espacios son los que le dan las bases para el inicio de la escolaridad primaria; sin embargo, esto no suele ser así. La participante 2 (OE) agrega que observan que los estudiantes no cuentan con habilidades en conciencia fonológica, por ejemplo, e incluso menciona las estrategias que se utilizan en una institución de enseñanza formal que no suelen darse en estos espacios: “Quizás en un jardín se les enseña a los chicos a empezar a escribir escribiendo entre todos. En un espacio de enseñanza informal, las educadoras sí hacen actividades con los chicos, quizás de grafomotricidad, pero no de conciencia fonológica, no del trabajo de las letras”.

### ***Categoría 3. Modificaciones en pos de mejorar los procesos de alfabetización de estos estudiantes***

En esta categoría, salen a la luz aspectos vinculados con modificaciones en el sistema educativo actual, haciendo hincapié en los métodos de enseñanza; también sobre

aspectos relacionados con la cantidad de estudiantes por grado y sobre los escasos recursos para el trabajo en conjunto con otros profesionales. Las participantes relatan estas situaciones, indicando que saben que desde la institución no pueden modificarlos, ya que depende de otras esferas del sistema educativo.

Al respecto, la participante 1 expresa que un gran porcentaje de la comunidad de la escuela analizada no cuentan con obras sociales, lo cual dificulta que las familias puedan realizar los controles médicos, o bien, realizar interconsultas con otros profesionales de la salud. En este sentido, menciona las modificaciones y acciones que pueden comenzar a instalarse desde la institución educativa: “lo que sí podemos hacer es tratar de modificar ciertas acciones acá en la escuela y esto del diagnóstico temprano es fundamental, al igual que esto de pasarnos los legajos, los PPI todo al día bien completitos”.

La misma participante refiere que en el mes de diciembre se asignan los grados del ciclo lectivo siguiente a cada docente, por ello menciona: “Esta información es tan valiosa [legajos y PPI] y a veces no se tiene en cuenta, eso hay que trabajarlo en febrero con el personal, con el grado y la docente, porque ahí ganamos un montón de tiempo, aunque parezca una pavada y obviamente trabajar siempre acompañados por el EOE, por el equipo porque esa nueva maestra va a necesitar las orientaciones que podamos darle”.

Además, expresa que considera que podría resultar beneficioso utilizar algunas herramientas de la enseñanza tradicional, haciendo hincapié en los estudiantes que presentan desafíos en sus aprendizajes, para “lograr llegar a los contenidos, objetivos o aprendizajes”.

Por otra parte, la participante 2 (OE), también menciona aspectos difíciles de modificar desde la institución educativa. La misma refiere que hay grados con más de 40 estudiantes con un solo docente a cargo. Considera que más allá de las intervenciones y estrategias que el docente pone a disposición “se pierde mucho”. En este contexto, menciona el gran aporte que significaba la figura de “maestra de apoyo” que se había incorporado años atrás, pero que en este ciclo lectivo ya no se encuentra.

Por otro lado, esta participante (OE), expresa que considera importante la incorporación de “la enseñanza de la alfabetización estructurada” como método de enseñanza con herramientas más explícitas, enseñanza de cada uno de los fonemas. La misma participante agrega: “Vos pones el cuerpo y empezás a hacerle en el aire las formas de las letras, mientras se las vas nombrando, se las vas diciendo explícitamente la mmm de mamá y le haces la forma en el aire y entonces te das cuenta que a la siguiente vez que vos le pones una palabra como cama, el nene te dice la mmm y te hace en el aire la forma”.

En este sentido, la participante 2 resalta los resultados positivos que observa en los estudiantes luego de la incorporación de herramientas explícitas donde la utilización del cuerpo como recurso de apoyo es fundamental.

Por su parte, la participante 3 (OS) agrega que es fundamental modificar la asistencia de los estudiantes a clases, debido a los altos niveles de inasistencia escolar que, muchas veces, conducen a la desvinculación pedagógica y, en la mayoría de los casos, afecta negativamente los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes. Menciona que es necesario generar políticas públicas que acompañen y sumen a los recursos que utiliza la escuela para que los/as niños/as y sus respectivas familias tomen conciencia acerca de: “lo importante que es que los chicos estén dentro de la escuela”.

Además, suma que es importante trabajar la corresponsabilidad dentro de la institución educativa para prevenir las trayectorias discontinuas, o bien, cuando estas se presentan, generar dispositivos para que, al reincorporarse, los estudiantes se sientan alojados dentro de la institución.

### **Análisis Cuantitativo**

A continuación, se presenta el análisis de los resultados a partir de las Pruebas de Sondeo 2025 que se aplicaron en el mes de mayo, en la UP de la institución educativa analizada. En resultados se presentan, a través de gráficos porcentuales, los resultados de las evaluaciones, agrupados según las variables de esta investigación:

- grado (1ero. y 2do. grado),
- respuesta a las consignas y
- desempeño de los estudiantes a dichas consignas.

La división de los datos en los dos grados que conforman la UP, está determinada por las diferencias entre las evaluaciones de primer y segundo grado, ya que en este último se agregan consignas, de acuerdo con lo esperado para la trayectoria escolar de los niños/as que lo cursan, a diferencia de lo que sucede en el grado anterior donde se presentan sólo dos consignas.

En primer grado las consignas son: escritura del nombre propio y escritura del nombre de los animales; mientras que, en segundo grado, las consignas son: escritura del nombre propio, escritura del apellido, escritura del nombre de los animales y lectura, en esta última los estudiantes deben unir el título de un cuento con la imagen correspondiente y aislar la que no se adecúa a ninguno de los cuentos.

En lo que corresponde al nivel de desempeño de los estudiantes, el análisis está agrupado en las siguientes variables: correcto, parcialmente correcto, incorrecto, sin respuesta. Sin embargo, hay niveles de desempeño que presentan subniveles de éste, los cuales precisan ser analizados por separado del resultado general.

A continuación, se presentan los datos correspondientes a primero y segundo grado:

### ***Resultados de Primer Grado***

#### **Escritura del Propio Nombre**

Para la fecha en la que se realizó la prueba, el 46% de los estudiantes logró escribir con autonomía su propio nombre, cabe destacar que en esta instancia no se toman en cuenta aspectos ortográficos. Un 2% realizó la escritura de su nombre con alguna alteración que se especifica en el gráfico siguiente. El 48% lo realizó desde una lógica más primitiva<sup>3</sup>

---

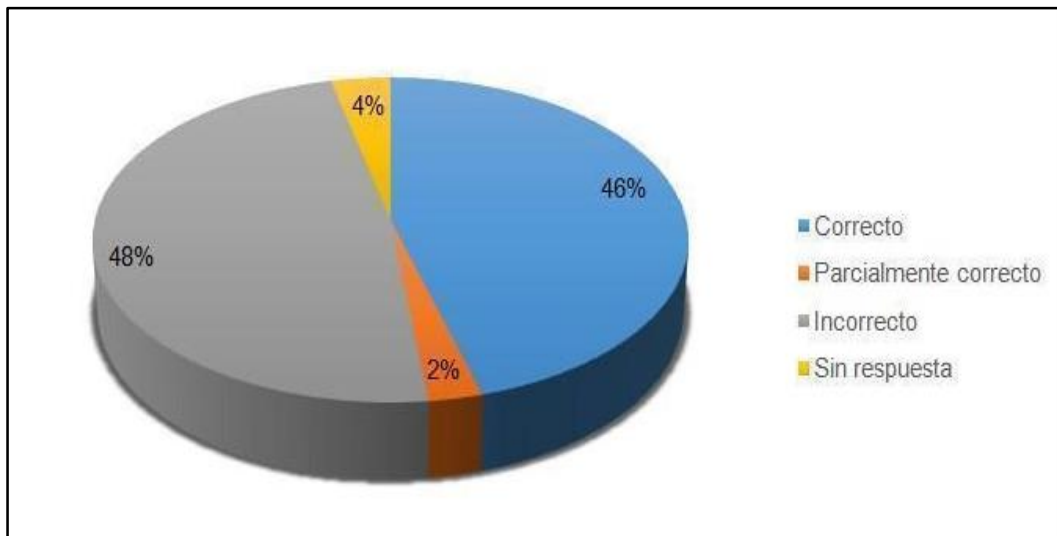
<sup>3</sup> término acuñado por el mismo documento que se analiza.

que aún no se adecuaba a las formas convencionales de escritura, mientras que el 4% de los estudiantes no respondió la consigna.

Esto se evidencia a continuación en la Figura 1:

### Figura 1

*Consigna: escritura del propio nombre*



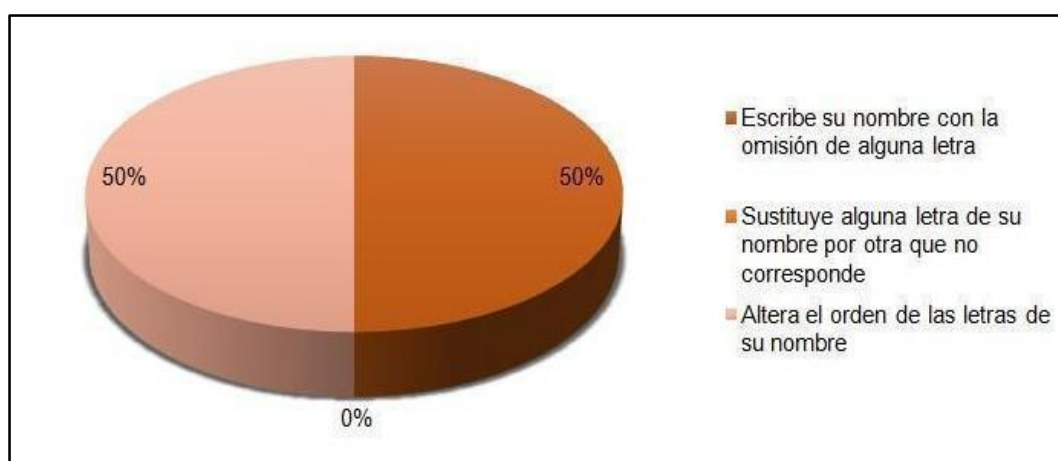
### ***Variaciones en la Escritura del Propio Nombre: Respuestas Parcialmente Correctas***

En este apartado se atiende específicamente a las variaciones en la escritura del nombre donde, si bien se puede leer el nombre propio del niño/a, el mismo presenta errores de omisión, sustitución o alteración de letras.

En este caso, los niños/as de primer grado que han realizado la escritura de su nombre calificada como “parcialmente correcta”: el 50% lo realizó con errores de omisión de letras, mientras que el 50% restante con sustitución de letras. Esto puede observarse en la siguiente figura:

### Figura 2

*Respuestas parcialmente correctas en la escritura del propio nombre.*



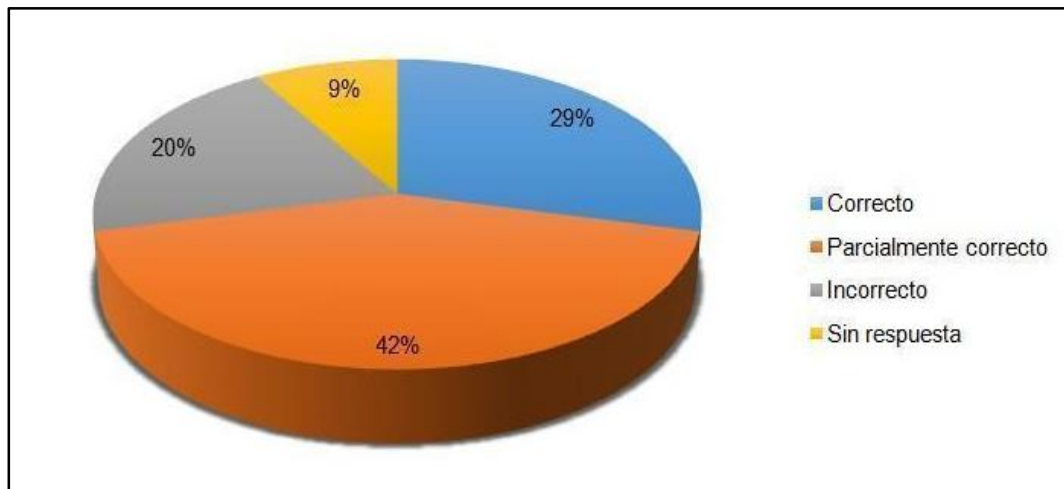
### ***Escritura del Nombre de los Animales***

En la presente actividad, los estudiantes debían colocar el nombre al lado de la imagen de seis animales, previamente la/el docente había indicado oralmente el nombre de cada uno de los dibujos. En esta actividad, los resultados fueron variados, ya que el 42% de los niños/as realizaron la escritura con errores, por lo cual se calificó como “parcialmente correcta”. Por su parte, el 29% realizó la actividad de manera “correcta” con un nivel de escritura alfabética, mientras que otro 20% de los niños y niñas realizaron la escritura solicitada de manera incorrecta, considerándose esta calificación debido a que: “utiliza letras o pseudoletas o reitera un mismo grafema sin control de cantidad”, de acuerdo con lo estipulado por el documento de análisis. Finalmente, el 9% restante no logró responder a la consigna.

Esto puede observarse en la siguiente Figura 3:

### **Figura 3**

*Consigna: Escritura del nombre de los animales*



### ***Variaciones en la Escritura del Nombre de los Animales: Respuestas Correctas***

En este punto se tratan las variaciones que sucedieron en la escritura del nombre de los animales que fueron consideradas correctas. Con el propósito de sistematizar las respuestas correctas, dentro de esta categorización se consideraron cuatro subniveles, con distintos criterios para la calificación de cada una. En relación con ello, en el primer subnivel los resultados indican que el 53% de los niños y niñas produjeron escrituras alfabéticas, aunque aún no respeten la convención ortográfica.

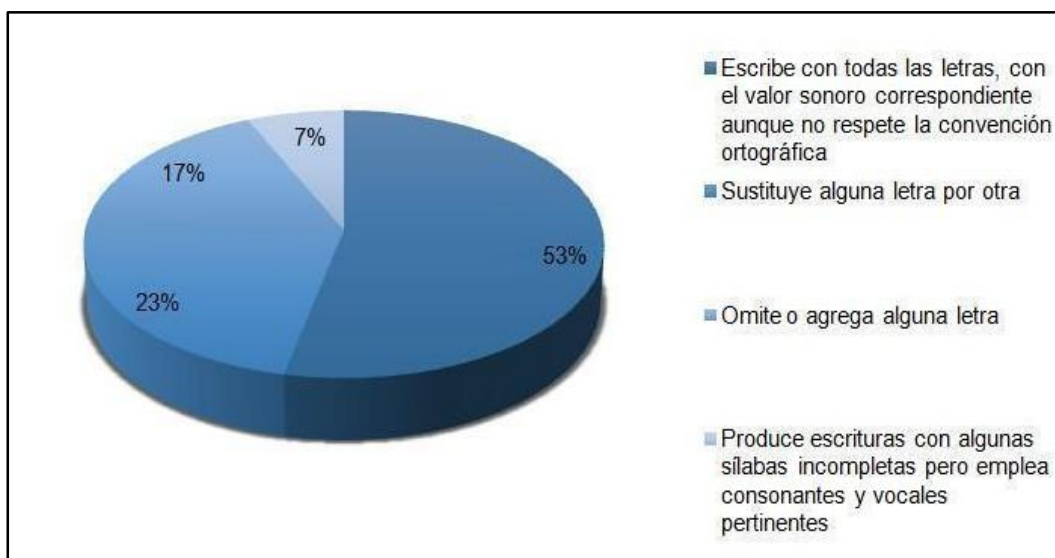
En el segundo subnivel se observa que un 23% respondió con una escritura alfabética, realizando la sustitución de alguna letra o alguna combinación de letras que puedan sonar igual. En el tercer subnivel, el 17% omitió o agregó letras, en una escritura cuasi alfabética.

Por último, en un cuarto subnivel, se evidencia que el 7% respondió a través de escrituras silábico-alfabéticas con sílabas incompletas, pero utilizando el resto de consonantes o vocales adecuadamente.

Esto se evidencia en la siguiente figura:

#### **Figura 4**

*Respuestas correctas en la escritura del nombre de los animales*



### ***Variaciones en la Escritura del Nombre de los Animales: Respuestas Parcialmente***

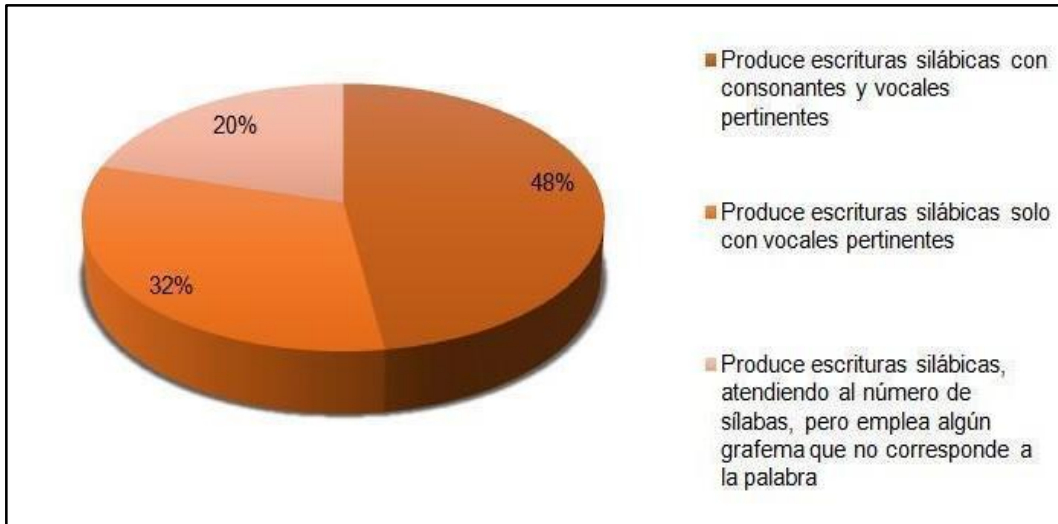
#### ***Correctas***

En este apartado se observan escrituras silábicas del nombre de los animales catalogadas como “parcialmente correctas”, mostrando diferentes características que se describen a continuación: el 48% de los estudiantes que respondieron produjeron escrituras empleando consonantes y vocales adecuadas sin llegar a completar la palabra. Mientras que el 32% lo realizó con vocales adecuadas y en ocasiones, alguna consonante acertada, pero con iguales resultados que en el caso anterior; el 20% restante, realizó sus escrituras con adecuado número de sílabas, sin embargo, incorporó grafemas incorrectos.

Estos porcentajes pueden observarse seguidamente en la Figura 5:

#### **Figura 5**

*Respuestas parcialmente correctas en la escritura del nombre de los animales*



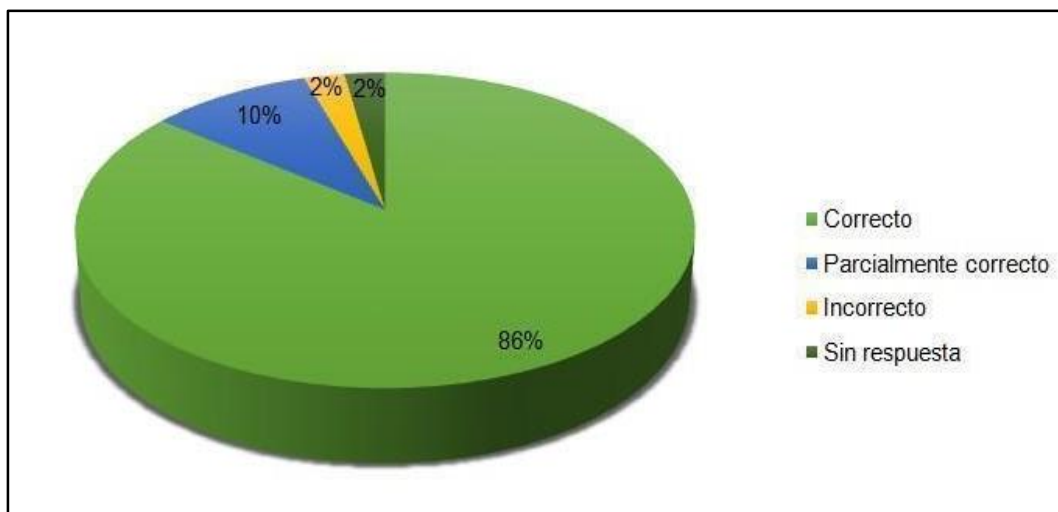
## Resultados de Segundo Grado

### Escritura del Propio Nombre

La consigna del siguiente apartado corresponde a la escritura del propio nombre de los estudiantes de segundo año. Al respecto, el 86% de los niños y niñas, respondieron correctamente, mientras que el 10% lo hizo parcialmente correcto, es decir, con algún error que no afecta la comprensión de la escritura. El 2% de los/as alumnos/as realizó la escritura de su nombre de manera incorrecta, es decir, produciendo escrituras irreconocibles, mientras que el 2% restante, no realizó la tarea. Estos valores se evidencian a continuación:

**Figura 6**

*Consigna: escritura del propio nombre*



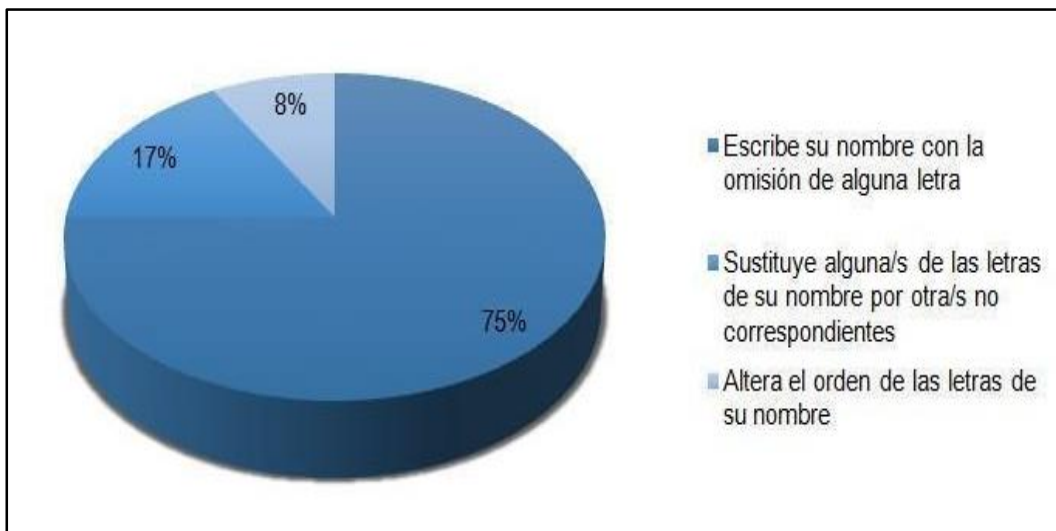
### **Variaciones en la Escritura del Nombre: Respuestas Parcialmente Correctas**

En este punto se presentan los resultados correspondientes a la escritura del nombre según la calificación “parcialmente correcta”, debido a errores que se nombran a continuación:

El 75% de los/as estudiantes que respondieron, lo hicieron con la omisión de alguna letra. El 17% lo realizó con la sustitución incorrecta de alguna letra, mientras que el 8% restante alteró el orden de las letras. Esto se observa en la siguiente figura:

**Figura 7**

*Respuestas parcialmente correctas en la escritura del nombre*



### **Escritura del Apellido**

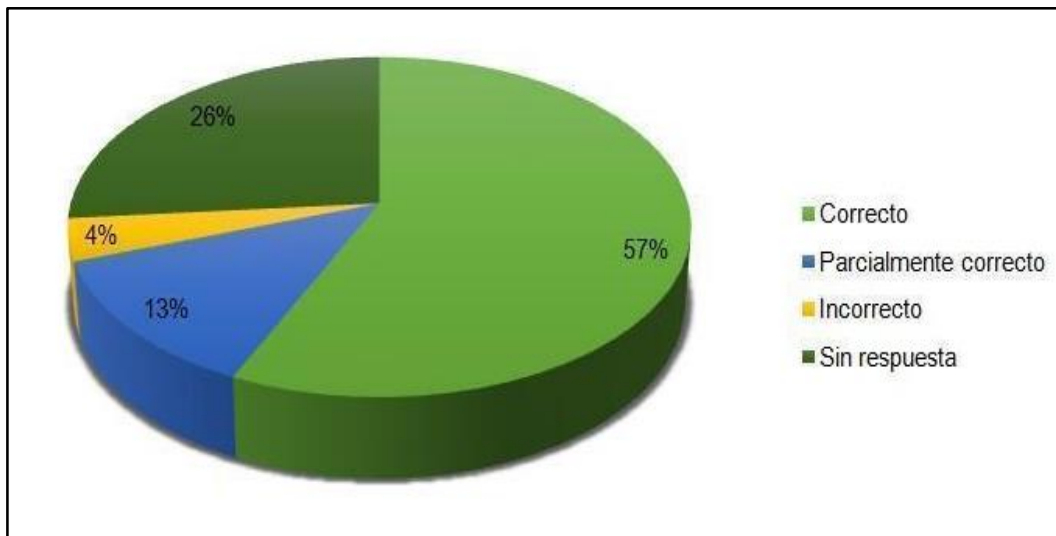
En esta consigna, los/as estudiantes debían escribir su apellido de manera autónoma.

Los resultados revelan que el 57% de los niños/as que realizaron la evaluación escribieron su apellido correctamente. El 13% lo realizó con una calificación de “parcialmente correcto”, un 4% de manera incorrecta, mientras que el 26% no realizó la tarea solicitada.

Esto se evidencia en la figura correspondiente:

**Figura 8**

Consigna: escritura del apellido

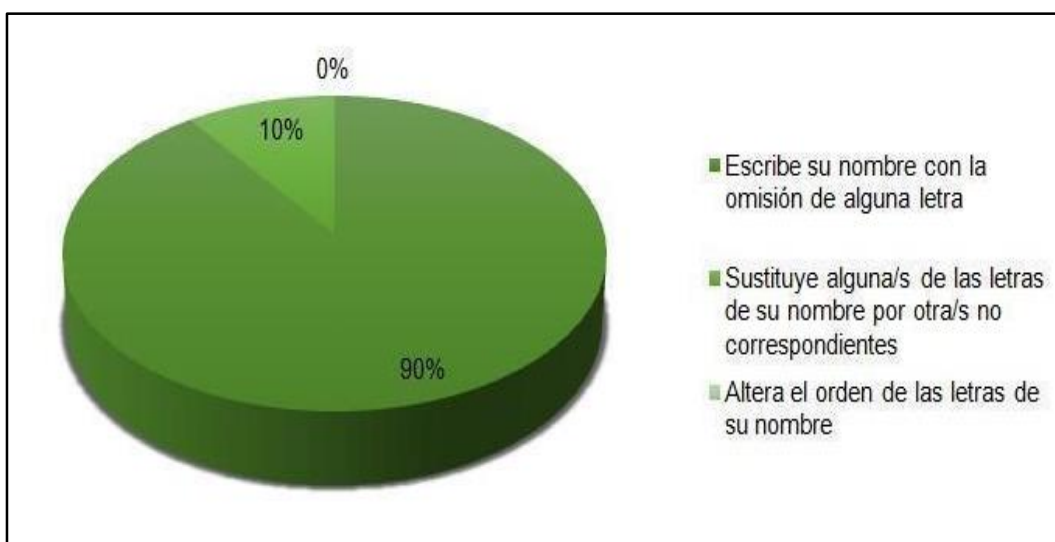


### ***Variaciones en la Escritura del Apellido: Respuestas Parcialmente Correctas***

En este ítem, cabe destacar los siguientes valores: el 90% de los estudiantes que realizaron la escritura de su apellido de manera parcialmente correcta, fue debido a la falta de alguna letra en su apellido; mientras que el 10% restante, realizó alguna sustitución en las letras de su apellido por otra que no correspondía. Tal como se observa seguidamente:

**Figura 9**

*Respuestas parcialmente correctas en la escritura del apellido*

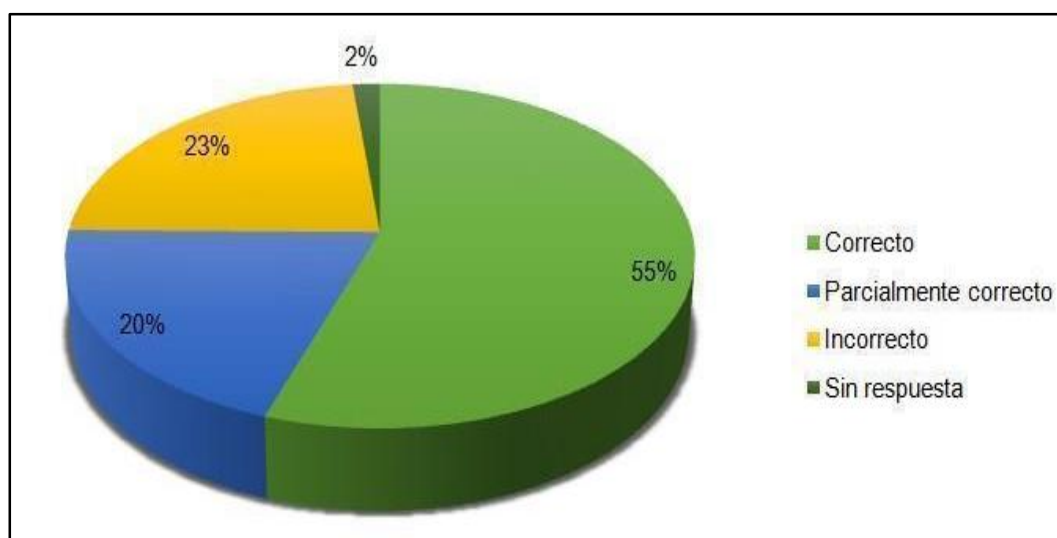


### **Escritura del Nombre de los Animales**

En este apartado se evaluó el nivel de escritura autónoma en relación con el nombre de los animales, luego de que el docente indicara en voz alta el nombre de cada animal que figura en la hoja de la evaluación que posee cada estudiante. En este caso, el 55% de los estudiantes respondieron a la consigna correctamente; el 20% lo realizó con un nivel de escritura silábica, adecuándose de manera parcial a la escritura convencional, por ello se calificó como "parcialmente correcta"; el 23% de los estudiantes realizó la consigna de manera incorrecta y el 2% restante no respondió a la tarea asignada. Estos valores se observan a continuación:

**Figura 10**

*Consigna: Escritura del nombre de los animales*



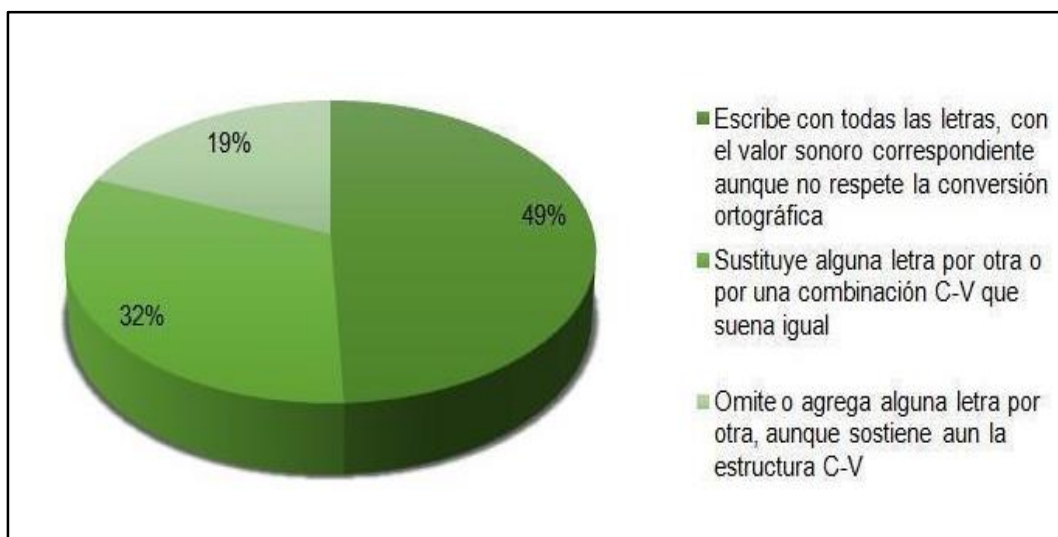
### **Variaciones en la Escritura del Nombre de los Animales: Respuestas Correctas**

En este ítem, las respuestas corresponden a escrituras alfabéticas o cuasi alfabéticas, cuyos resultados se evidencian de la siguiente forma: el 49% de los/as estudiantes realizaron la escritura de manera correcta, sin embargo, aún no hay principio ortográfico, por lo cual pueden aparecer este tipo de errores. El 32% de los niños y niñas respondieron con alguna sustitución de letra o letras que suene de manera similar a la palabra que intentaban escribir, respetando la combinación de consonante-vocal.

Por último, el 19% presentaron omisiones o adiciones de letras, aunque sostiene la combinación consonante-vocal. Seguidamente se observa la figura con estos valores:

**Figura 11**

*Respuestas correctas en la escritura del nombre de los animales*



### ***Variaciones en la Escritura del Nombre de los Animales: Respuestas Parcialmente***

#### ***Correctas***

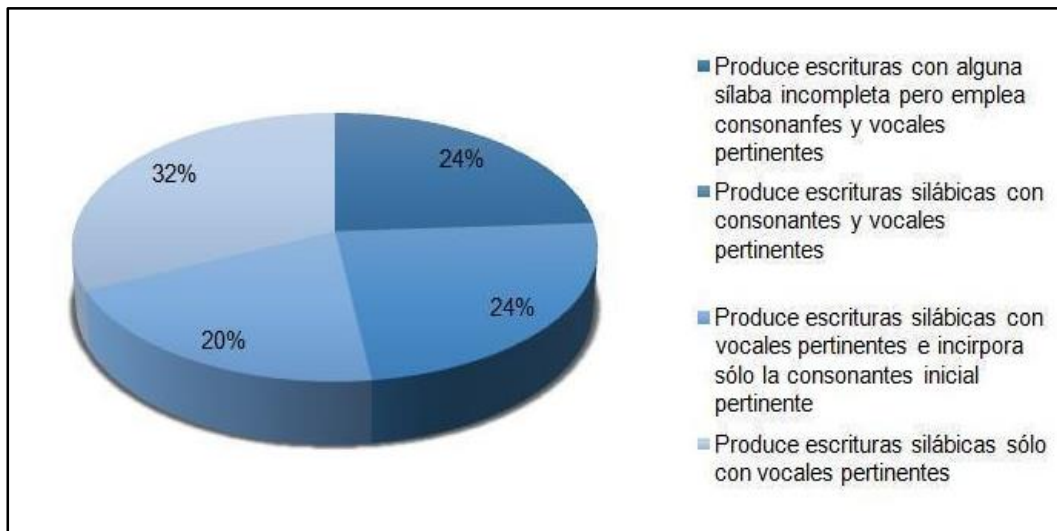
En este ítem se visualizan los resultados de aquellos estudiantes que se encuentran en un nivel de conceptualización de la lectoescritura silábica y, silábica alfabética, correspondiente a la calificación “parcialmente correcta”.

Al respecto, se evidencia que el 24% de los niños de este ítem realizaron escrituras utilizando las letras adecuadas, sin embargo, escribieron sílabas incompletas; otro 24% de los/as niños/as produjeron escrituras silábicas con consonantes y vocales adecuadas a la palabra que intentaban escribir sin lograr la escritura correcta; otro 20% respondió utilizando una vocal por sílaba y agregando la consonante inicial sin completar la consigna.

Finalmente, el 32% utiliza solo las vocales pertinentes, pero no consonantes. Estos valores se observan en la siguiente figura:

**Figura 12**

*Respuestas parcialmente correctas en la escritura del nombre de los animales*



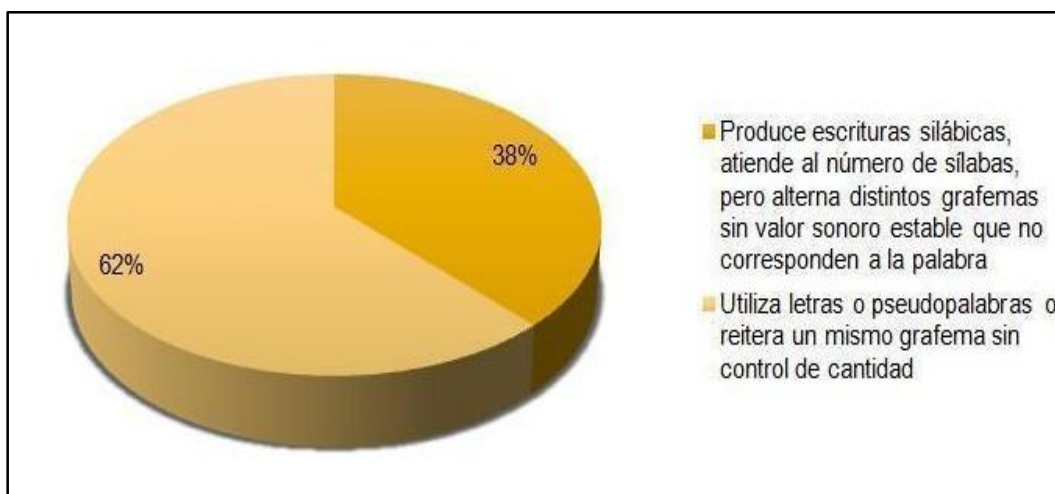
### Variaciones en la Escritura del Nombre de los Animales: Respuestas Incorrectas

En esta instancia se analizaron los tipos de errores realizados por los/as estudiantes con una calificación considerada "incorrecta" en el marco de las evaluaciones de sondeo.

Los resultados indican que el 38% de los/as niños/as realizaron escrituras silábicas, atendiendo al número de sílabas de la palabra (utilizando una letra por sílaba), alternan diferentes grafemas, sin embargo, se observa que aún no respetan el valor sonoro. Mientras que el 62%, respondió sin un patrón observable a través de la utilización de letras o pseudoletas sin un sentido aparente, o bien, un mismo grafema sin control de cantidad. Esto se observa a continuación en la Figura 13.

### Figura 13

*Respuestas incorrectas en la escritura del nombre de los animales*



## **Lectura**

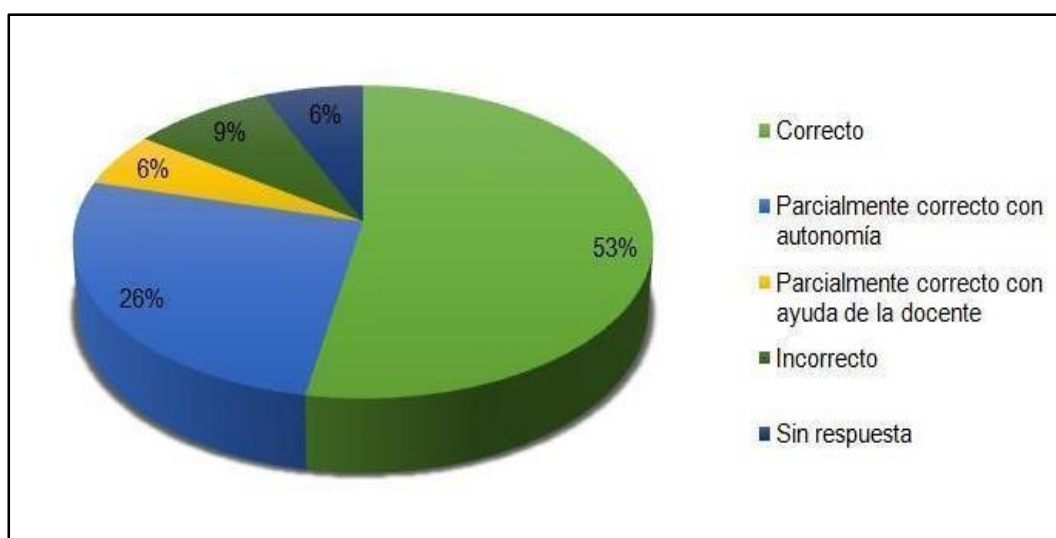
En esta última tarea, se les brindó a los/as estudiantes una hoja con cuatro imágenes, cada una correspondiente a una escena de cuentos clásicos y tres títulos de los mismos cuentos. La consigna fue unir cada título con la imagen coincidente con el mismo cuento y dejar la cuarta imagen que no corresponde a ningún cuento sin unir.

Los resultados revelan que el 53% de los estudiantes lo realizó correctamente, uniendo los títulos a sus respectivas imágenes; el 26% de los/as niños/as lo realizó de modo parcialmente correcto, sin intervención de la docente, mientras que el 6% comenzó a realizar la actividad luego de recibir la guía individual de la docente, obteniendo resultados “parcialmente correctos”.

El 9% lo realizó de manera incorrecta. El 6% restante no realizó la tarea. Estos valores se observan a continuación, en la Figura 14:

**Figura 14**

*Consigna: Unir tres títulos con las imágenes correspondientes, dejando la cuarta imagen sin unir*



## **Variaciones en la Lectura y Unión de las Palabras con las Imágenes: Respuestas**

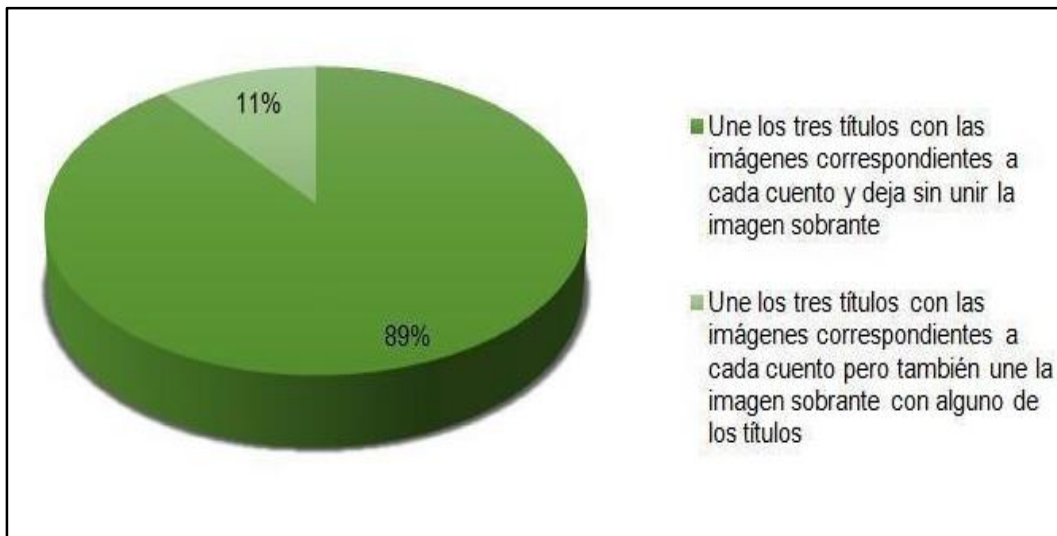
### **Correctas**

En este apartado, el 89% de los estudiantes unió correctamente los tres títulos con las imágenes adecuadas, advirtiéndole que la cuarta imagen no debía ser unida a ningún título.

El 11% unió correctamente los tres títulos con las imágenes, pero, además unió el cuarto dibujo con alguno de los títulos presentes.

### Figura 15

*Respuestas correctas en la unión título-imagen*



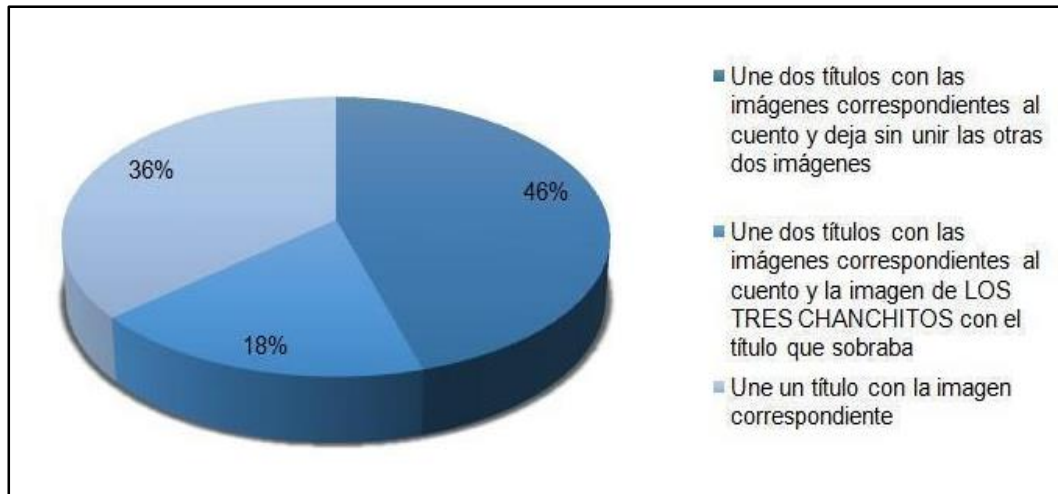
### ***Variaciones en la Lectura y Unión de las Palabras con las Imágenes: Respuestas Parcialmente Correctas con Autonomía***

En este ítem se analizan los resultados del desempeño de los estudiantes que no necesitaron la intervención del docente, aunque no lograron completar la actividad. Al respecto, el 46% de los/as niños/as unieron dos títulos con las imágenes adecuadas, mientras que dejaron sin unir las otras dos imágenes.

El 18% también unió de manera correcta dos imágenes, mientras que unieron la tercera imagen coincidente con la historia de LOS TRES CHANCHITOS con el título sobrante, mientras que el 36% restante unió un título con una imagen de manera acertada. Estos resultados se observan en la Figura 16:

**Figura 16**

*Respuestas parcialmente correctas en la unión título-imagen*

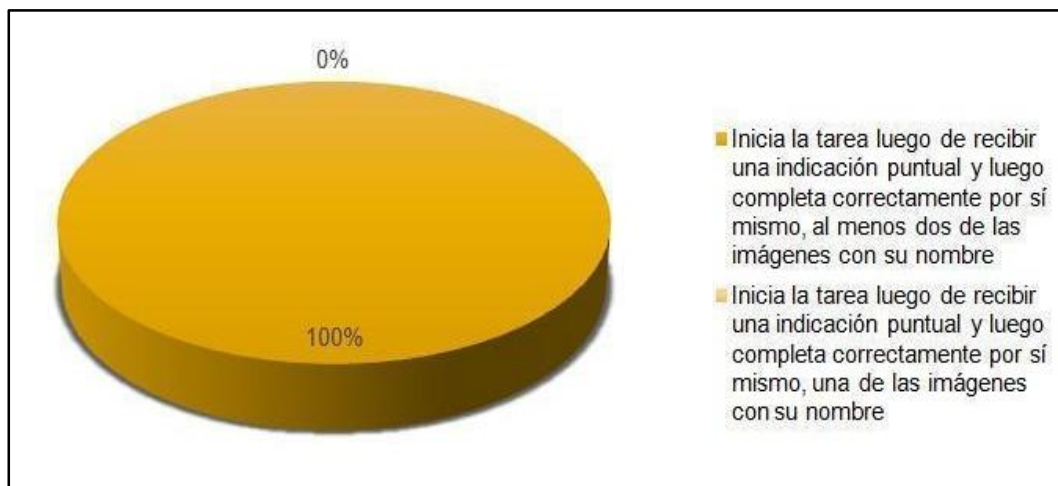


***Variaciones en la Lectura y Unión de las Palabras con las Imágenes: Respuestas Parcialmente Correctas con Ayuda del Docente***

En este ítem se analizan las respuestas que dieron los estudiantes de manera parcialmente correcta, luego de recibir las indicaciones de su docente de manera personalizada. Los resultados arrojan que el 100% de los/as niños/as que recibieron la ayuda de la docente a través de la lectura de los títulos por parte de la misma, lograron unir al menos dos títulos con las imágenes correspondientes, tal como se observa en la siguiente figura:

**Figura 17**

*Respuestas parcialmente correctas en la unión título- imagen, con la ayuda del docente*



## Análisis Final de los Resultados

A continuación, se realiza la triangulación de los datos obtenidos en las tres técnicas administradas.

Se vuelcan los resultados seleccionados de cada uno con el criterio de identificar coincidencias, datos constantes sobre una misma variable/ categoría.

Coincidencias	Instrumentos		
	Entrevistas	Grupo focal	Sondeos
Nociones previas a la alfabetización esperadas para la UP:	Escritura del nombre. Reconocimiento del alfabeto y algunas vocales. Realización de grafías convencionales, no garabatos. Distinción de sílabas. Identificación de sonidos iniciales y finales. Posean vocabulario básico.	No hay coincidencias	El 48% de los estudiantes de primer grado, lograron la escritura de su propio nombre con autonomía. En los estudiantes de segundo grado, el 86% realizó la escritura de su nombre correctamente y el 10% parcialmente correcto.
Estrategias docentes para conocer las habilidades iniciales de los estudiantes y en el trabajo diario	Diagnóstico grupal. Actividades a partir del nombre propio y descomposición del mismo. Reconocimiento de palabras de uso frecuente. Confección de ambiente alfabetizador y utilización de soportes visuales. Dictado al docente y a estudiantes semanalmente. Actividades lúdicas, juegos fonológicos y exploratorios. Lectura de cuentos y puestas en común. Trabajo en grupos reducidos.	Diagnóstico pedagógico de la docente. Acompañamiento a docentes, a través de orientaciones áulicas. Reuniones con familias. Orientación a las mismas para el acompañamiento de los procesos de alfabetización. Asesoramiento en relación a controles pediátricos y/o interconsultas con especialistas.	No hay coincidencias
Influencia del contexto	Escaso o nulo acompañamiento familiar. Familias con bajo nivel cultural y analfabetos. Falta de útiles escolares. Múltiples vulneraciones de derechos:	Refuerzan lo expuesto por los docentes. Además, agregan: dificultad para el acceso a la salud. Baja inscripción a nivel inicial. Confusión sobre espacios de educación	No hay coincidencias

	malnutrición, inasistencias escolares, asistencia a otros menores. Violencia intrafamiliar, entre otras problemáticas.	formal. Dificultades de la familia en la comprensión de desafíos escolares.	
Modificaciones en pos de mejorar los procesos de aprendizajes	Mejorar el vínculo con la familia. Mayor acompañamiento institucional. Disminuir el ausentismo de estudiantes. Incorporar métodos más tradicionales, desde una enseñanza explícita. Reducir la cantidad de estudiantes por aula. Mejorar las propuestas diarias, incorporando espacios recreativos y motivadores.	Aumentar los recursos en salud. Políticas públicas que restituyan a los estudiantes con grandes inasistencias y/o desvinculados a la escuela. Disminuir la sobrepoblación por grado. Reforzar el diagnóstico temprano y mejorar la comunicación interinstitucional. Implementar herramientas de la enseñanza tradicional, e incorporar la enseñanza de la alfabetización estructurada y explícita.	No hay coincidencias
Desafíos más recurrentes en el inicio de la alfabetización	Escaso acompañamiento familiar. Inasistencias reiteradas. Falta de hábitos. Pocos estudiantes con nivel inicial. Escasa motivación en los niños/as y estímulos previo al lenguaje escrito. Baja autonomía escolar, dificultades en la atención, en la motricidad fina y desarrollo del lenguaje.	Ingreso tardío a primer grado. Pocos estudiantes egresados de nivel inicial, y/o con continuidad en ese nivel. Niños/as de UP provenientes de jardines de educación no formal.	En primer grado, la cantidad de estudiantes que lograron escribir su nombre fue levemente inferior, a aquellos que no lograron realizarlo, que fueron más del 50%. En la escritura del nombre de animales, solo el 29% logró realizarlo correctamente, mientras que la gran mayoría (42%) lo realizó con errores, con características de escritura similares a las de un nivel silábico. Mientras que el 29% (20% incorrecto, 9% sin respuesta), no logró realizar la escritura solicitada.

## Capítulo 6

### Discusión Teórica

En este apartado se presenta la discusión teórica de la información desarrollada en esta investigación. Al respecto, se toman conceptos teóricos analizados a lo largo del trabajo que abordan la problemática planteada. En primer lugar, Rosbaco (2000), expresa que el aprendizaje se desarrolla a través de la relación entre personas, ya que la interacción entre las mismas influye en la construcción de la identidad social de quien aprende.

En consonancia con lo relatado por los participantes del estudio, en relación con la influencia que estos perciben sobre el contexto en el que viven los niños y niñas que asisten a la escuela analizada, Pacheco Díaz y Zarco Resa (2009), mencionan la desventaja sociocultural y económica que enfrentan los estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables y cómo estos afectan en el desarrollo y en los procesos de aprendizaje de niños que nacen en dichos contextos.

Esto lo plantean las autoras dado que, de acuerdo con las diversas investigaciones que citan en su obra, las carencias que sufren las personas que nacen y viven en estos sectores los atraviesan en diferentes facetas de su vida, haciendo alusión a factores biológicos (la salud del feto durante la gestación, por exposición a drogas, alcohol o malnutrición de la persona gestante), familiares (bajo nivel cultural y escasa motivación en relación con la escolaridad, además de influir en la autopercepción y autoestima) y socioculturales (escasas experiencias motivadoras y desde el ámbito escolar, la creencia de que estos niños no pueden tomar lo que la escuela ofrece, o que la escuela no puede adaptarse a lo que ellos necesitan).

En sintonía con esto, Martínez Rizo (2011), indica que, en lo que respecta al desarrollo de un niño, impactan en el mismo una buena nutrición, condiciones de salud adecuadas, garantizar la educación y tener acompañamiento familiar, lo cual, en contextos vulnerables pueden encontrarse ausente o de manera escasa.

En coincidencia con lo expuesto por los diferentes actores institucionales entrevistados en este trabajo, Gutiérrez et al. (2022), luego de analizar el rendimiento escolar de los estudiantes en dos tiempos diferentes, concluye en que los niños que son expuestos a experiencias tempranas en lenguaje escrito presentan un mejor desempeño que los niños provenientes de contextos con más vulneraciones. Se destaca que, si bien todos tuvieron avances, los estudiantes de sectores más pobres, fueron más lentos en relación con los niños de un nivel socioeconómico más favorecido.

Sobre esto, los entrevistados y los sondeos que se analizan en esta investigación dan cuenta del bajo nivel de predictores de las habilidades lectoras y escritoras con las que inician la escolaridad los estudiantes de la UP en la institución que se estudia. Sobre este punto, es importante aclarar qué significa el concepto de habilidades previas requeridas para la adquisición de la lectoescritura como un aspecto clave abordado en este trabajo. Es preciso indicar que este cambia en función del autor o investigación que se tome como referencia.

En este desarrollo se han tomado los aportes de autoras como Pearson (2020), quien, entre dichas habilidades incluye a la conciencia fonológica como una de las bases fundamentales para dar inicio al proceso lectoescritor, argumentando que a partir de allí el niño puede identificar que las palabras tienen partes y sonidos, lo que brinda los cimientos para futuros aprendizajes. Asimismo, menciona como otro predictor menos investigado, la identificación de letras para poder asociar a los sonidos, lo que más adelante dará lugar a la conversión grafema-fonema.

Bella (2023), tomando los aportes de diversas investigaciones, coincide en la importancia de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura y escritura; a ello se suman, para la autora, la velocidad de denominación e identificación de letras.

Por su parte, Núñez y Santamarina (2014), agregan entre las habilidades necesarias para la adquisición de la lectura y la escritura, el desarrollo de la motricidad fina, las habilidades cognitivas y del lenguaje, tales como la conciencia fonológica.

Por otro lado, de acuerdo a los resultados de las pruebas de sondeo realizadas en el mes de mayo, el 48% de los estudiantes de primer grado no lograron escribir su nombre con autonomía. Asimismo, se observó escasa conciencia fonológica, probablemente por haber tenido poca exposición a experiencias previas relacionadas a la lectura y escritura. Sin embargo, el 96% de los estudiantes de segundo grado, con una trayectoria escolar de un año aproximadamente, escribieron su nombre con autonomía de manera correcta, dejando en evidencia que luego de la intervención de la escuela, la mayoría de los/as niños y niñas, evolucionan adecuadamente en sus procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

Sobre lo expuesto, Pearson (2022), plantea que los niños y niñas de contextos desfavorecidos, tienden a presentar mayores dificultades al inicio del proceso de adquisición de la lectura, debido a la falta o escasa oralidad. Sin embargo, la autora menciona que, con una enseñanza sistemática, la brecha entre estos estudiantes y otros con un desarrollo lingüístico más avanzado, podría nivelarse alrededor de segundo grado.

En este sentido, el Grupo de Docentes e Investigadores en Lectura y Escritura (2021), exponen que para que el fenómeno de “pobreza de aprendizaje”, definido como el bajo nivel de alfabetización que poseen niños y niñas de 10 años o más (Banco Mundial, 2021), se pueda revertir es importante enseñar el principio alfabético desde una enseñanza explícita y sistemática de los pasos a seguir para lograr una automatización de los mismos, para luego pasar a otros niveles de aprendizajes más complejos, como ser la comprensión lectora.

Desde otra mirada, se retoma la reflexión de Núñez (2003), quien menciona que la escuela tiene la necesidad de pensar nuevas formas de intervención para poder escuchar y dar respuesta a las múltiples particulares con las que ingresan los estudiantes, para poder seguir siendo sostener y transmisora del camino recorrido por la institución educativa, de este modo, “la escuela siga siendo el lugar que proponga un “anti destino” para que cada niño y niña pueda construir su propio camino, desafiando un futuro condicionado por su contexto” (Núñez, 2003, p.9).

Díz (2020), desde la perspectiva de la Psicopedagogía Comunitaria, agrega que es fundamental poder abordar estos desafíos desde la complejidad de factores que influyen en los procesos de aprendizaje y desde la integralidad de la persona en cuestión para poder generar intervenciones que permitan construir espacios donde circulen los aprendizajes con sentido para la vida diaria.

El recorrido realizado, deja en evidencia la diversidad de procesos y niveles de desarrollo de las habilidades que presentan los estudiantes en relación con los aprendizajes que los docentes esperan que posean al iniciar la Unidad Pedagógica, así como los múltiples factores que inciden en los desafíos de aprendizaje que presentan. Por ello, tal como lo expone Pearson (2020), es fundamental la incorporación de la mirada psicopedagógica que propone ver al niño que aprende con todas sus particularidades y de manera integral, sin reduccionismos, ni miradas deficitarias.

## Capítulo 7

### Conclusión Final

Para comenzar, es importante mencionar las problemáticas observadas a partir de las que se da inicio a la presente investigación, las cuales se relacionan con el bajo nivel de desempeño en lectura, escritura y comprensión de textos que poseen los niños y niñas, al finalizar la escuela primaria, en contextos socioeconómicos desfavorables.

Al respecto, tal como se expone en la introducción de este trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en una publicación junto al Banco Mundial (2021), indican que el 59% de niños argentinos de un nivel socioeconómico bajo, presentan pobreza de aprendizaje en comparación con aquellos que viven en un nivel socioeconómico más favorecido en el país. En el mismo sentido, los resultados de las Evaluaciones Aprender (2023), coinciden en el gran porcentaje de niños y niñas que finalizan la escuela primaria con escasos recursos en alfabetización y/o comprensión lectora.

Esto invita a pensar en los múltiples factores que afectan a la adquisición de la lectura y escritura de las infancias que viven en contextos socioeconómicos vulnerables. Desde un posicionamiento psicopedagógico, se considera fundamental conocer las condiciones de aprendizaje y comprender las problemáticas que podrían surgir desde adentro, para generar dispositivos de acompañamiento a través de nuevos recursos, estrategias y cambios metodológicos que favorezcan la trayectoria educativa de estos niños y niñas.

En función de lo expuesto, se presentan las conclusiones de esta investigación, las cuales se relacionan con los objetivos planteados, las preguntas de investigación y los supuestos.

En cuanto al objetivo general planteado: “Analizar las condiciones de aprendizaje, haciendo énfasis en los desafíos relacionados con el entorno y su posible incidencia en el

aprendizaje de la lectura y escritura de niños y niñas que provienen de contextos vulnerables en una escuela de gestión pública, de la Unidad Pedagógica del partido de José C. Paz, Buenos Aires, durante el 2025”, la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los desafíos del entorno con los que se enfrentan los niños provenientes de contextos vulnerables en la adquisición de la lectura y escritura?, así como el supuesto de investigación “los niños provenientes de sectores vulnerables que cursan en la Unidad Pedagógica, presentan desafíos en el aprendizaje de la lectura y escritura”, se aprecia que se lograron comprobar a través de las experiencias de las/os docentes que trabajan actualmente en la UP (entrevistas), la palabra de la directora de la escuela y del EOE (grupo focal), además de los resultados de los sondeos realizados en mayo del ciclo lectivo 2025.

Algunos de los desafíos más destacados por los participantes son el escaso acompañamiento familiar, poca exposición a estímulos en lenguaje escrito, pobre capital cultural transmitido por la familia, niños que sufren de diversas vulneraciones de derechos, necesidades básicas insatisfechas por lo cual su prioridad está, muchas veces, en satisfacer esas necesidades, por sobre el aprendizaje escolar.

Otra problemática significativa que se refiere, tiene que ver con que la mayoría de los estudiantes, al iniciar en la UP, no cuentan con nivel inicial, o bien, los que estuvieron inscriptos presentaron gran ausentismo en este nivel. Esto es consecuencia, en gran parte, de la falta de jardines públicos en la zona, ocasionando que las familias inscriban a sus hijos/as en jardines no oficiales donde la enseñanza no suele brindar las bases para continuar el trabajo de alfabetizar en la escuela primaria. Asimismo, se indica que hay muchos niños y niñas que inician su trayectoria escolar de manera tardía, siendo inscriptos a mitad del ciclo lectivo o a los 7 años.

En cuanto al primer objetivo específico: “Definir las nociones previas a la alfabetización esperadas para el período evolutivo en el que se encuentran los niños al comenzar la Unidad Pedagógica”, así como la pregunta de investigación: ¿Cuentan estos niños con las habilidades previas requeridas para la adquisición de la lectoescritura?, los

resultados evidencian que los docentes entrevistados consideran como nociones previas a la alfabetización que los niños y niñas, que comienzan su trayectoria en escuela primaria, puedan escribir su propio nombre con autonomía, que identifiquen algunas vocales y que conozcan el nombre de las letras. Además, agregan que es importante que los niños tengan un desarrollo en la motricidad fina adecuada para poder escribir letras a partir de las grafías convencionales. Asimismo, esperan que los/as niños/as posean conciencia fonológica que les permita identificar sonidos iniciales y finales, así como identificar sílabas. A su vez, consideran importante que sus estudiantes cuenten con un vocabulario básico para poder interactuar de manera oral.

En cuanto al segundo objetivo específico: “Describir las nociones previas con las que inician la Unidad Pedagógica los niños provenientes de contextos vulnerables según los sondeos de las Pruebas Escolares Bonaerenses, para dicha unidad”, se pudo explicar a partir de los resultados de las mismas.

Al respecto, se pueden observar cambios significativos en el desempeño de los estudiantes entre primer y segundo grado. De acuerdo con los resultados de primer grado, poco menos de la mitad de los niños y niñas lograron escribir su nombre; mientras que, en segundo grado, el 96% logró aproximarse a la escritura del nombre, evidenciando un claro avance en el proceso de adquisición de la lectoescritura a partir de la estimulación e intervención de la escuela. El porcentaje restante de estudiantes que no logró realizar con éxito la propuesta y, siguiendo lo planteado por Ferreiro y Teberosky (1973), se puede inferir que estos niños/as se encuentran en un segundo nivel en el proceso de adquisición de la escritura, etapa donde aún no se establecen hipótesis.

Finalmente, el último objetivo específico planteado: “Identificar los desafíos inherentes al aprendizaje de la lectura y la escritura que, según la mirada de los docentes de Unidad Pedagógica y miembros del EOE, deben superar estos niños”, además del segundo supuesto de investigación “los desafíos se relacionan, entre otras causas, por poseer escasas nociones previas y necesarias para la adquisición de la lectoescritura debido a que han tenido pocos estímulos que ayuden a favorecer estos aprendizajes”,

ambos se pueden responder. Tal como se explicó en párrafos anteriores, los docentes visualizan la ausencia de estímulos previos al ingreso a la escuela primaria que se manifiestan a través de dificultades en la expresión oral, tiempos de atención muy breves y motricidad fina inmadura, a su vez, escasos conocimientos acerca del lenguaje escrito. La baja asistencia a nivel inicial no incentivó esta competencia. Además, se observan grandes dificultades en la generación de hábitos escolares junto con escasos niveles de motivación y poca autonomía en la realización de tareas escolares.

En relación con los conocimientos previos relacionados con la lectoescritura de los estudiantes de primer grado, esto se puede observar en los resultados de las pruebas de sondeos mencionadas anteriormente.

A partir del recorrido realizado a lo largo de la tarea y visualizado en concreto en la discusión desarrollada en el apartado anterior, se concluye en que tanto los objetivos planteados, como los supuestos de investigación y las preguntas investigativas lograron alcanzarse, quedando en evidencia, a partir del relato proveniente de la observación y experiencias de los docentes, directivos y EOE de la escuela analizada.

A modo de síntesis, los actores institucionales que participaron en la presente investigación concluyen de manera unánime en resaltar la importancia de atender al contexto. Considerando que la familia es un espacio de socialización primaria, que idealmente debe sentar las bases, desde la motivación y estimulación temprana, acercando a los niños y niñas al mundo de la cultura escrita, ofreciendo experiencias tempranas de esta índole, para que luego desde la escuela, se continúe este trabajo, brindando herramientas específicas que den lugar al aprendizaje de la lectura y escritura propiamente dicho.

Cabe destacar que se pudo observar en todo momento, que el posicionamiento de los participantes ha coincidido en detectar los desafíos, utilizar estrategias que favorezcan la diversidad en el aula y trabajar en equipo de manera corresponsable. No obstante, enfatizan en que muchas problemáticas que atraviesan a los estudiantes no tienen una solución

desde la escuela y es ahí donde el docente se encuentra sin herramientas para poder intervenir.

Por otro lado, se deslizan cuestionamientos al sistema educativo actual de la provincia de Buenos Aires, mencionando la sobrepoblación de estudiantes por aula, lo que genera que el/la docente no pueda realizar su trabajo atendiendo a las particularidades de los niños y niñas. Además, hacen mención a las exigencias por cumplir contenidos, por sobre los procesos de aprendizaje.

De igual modo, los participantes consideran que un cambio en el método de enseñanza de la lectura y escritura podría generar efectos positivos en niños y niñas que ingresan a la UP sin las nociones y/o habilidades previas a la alfabetización. Con esto se refieren a una enseñanza explícita y sistemática del principio alfabético, enseñando la conciencia fonológica y la conversión fonema-grafema para dar lugar a aprendizajes más complejos y lograr que los/las estudiantes ingresen al mundo de la cultura escrita.

### **Aportes y Contribuciones de la Investigación**

Como se pudo observar a lo largo de la investigación, tanto en el estado del arte, como en el marco teórico de esta investigación, se ofrece una visión amplia sobre el aprendizaje de la lectura y escritura desde diferentes perspectivas y marcos de referencia. Del mismo modo, se explica la relación e influencia del contexto del niño en los procesos de aprendizaje en tanto temas ampliamente estudiados y debatidos a lo largo de los años, incluso poniendo en discusión cuál es el mejor método de enseñanza de la lectura y escritura.

La presente investigación brinda datos precisos acerca de las problemáticas y desafíos que suceden en una escuela primaria en particular de gestión pública del partido de José C Paz, provincia de Buenos Aires. A su vez, proporciona información certera sobre los modos en que inician la escolaridad primaria (UP) los niños provenientes de contextos desfavorecidos en relación con sus habilidades previas y nociones que dan lugar al aprendizaje de la lectoescritura.

Asimismo, se identifican las modificaciones que desean llevar a cabo los miembros de esa comunidad educativa a fin de generar cambios en la población, especialmente en los estudiantes que se ven afectados por los desafíos expuestos a lo largo de la investigación.

En este sentido, se observa el aporte que la Psicopedagogía realiza en esta comunidad, vinculando todas las dimensiones de intervención que atañen a la escuela en pos de favorecer y fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes.

### **Limitaciones de la Investigación**

A lo largo de la investigación se presentaron algunas limitaciones que obstaculizaron el desarrollo del trabajo dentro de los límites de tiempo establecidos.

En principio, la primera limitación suscitada está relacionada directamente con la dificultad en la organización profesional y personal que dilataron el inicio de la investigación.

En segundo lugar, se presentaron dificultades para coincidir con los participantes, debido a sus horarios y espacios disponibles para la realización de las entrevistas y del grupo focal. Esta situación generó, en consecuencia, el retraso en el análisis de la información recabada y su posterior discusión.

No obstante, a pesar de ello, la investigación contó con el tiempo suficiente y los participantes requeridos para poder desarrollar sus objetivos.

### **Líneas de Investigación Futuras**

A raíz de la investigación realizada se abrieron muchas aristas a desarrollar en investigaciones futuras que visibilicen otros factores que atraviesan los aprendizajes de los niños y niñas. Uno de los puntos de indagación posibles es: el rol docente y sus herramientas para acompañar trayectorias educativas en contextos de desfavorabilidad socioeconómicas. Esto surge a partir de que varios docentes manifestaron, a través de sus respuestas, no contar con las herramientas para trabajar dentro del aula y para generar situaciones de enseñanza que convoquen a estudiantes que no tienen una continuidad o bien que no cuentan con habilidades previas o hábitos escolares.

Por otro lado, resulta significativo conocer la concepción de la familia en relación con la escolaridad de los niños y niñas que provienen de contextos desfavorecidos, debido a que muchos docentes han destacado el poco acompañamiento desde el hogar hacia los estudiantes. Por ello, genera interés escuchar lo que significa para las familias la escuela y qué lugar ocupa en la dinámica diaria.

Por último, se sugiere investigar sobre las políticas públicas que acompañan a las escuelas que se encuentran en zonas de barrios populares con múltiples carencias, ya que las problemáticas que surgen no son las mismas que en las escuelas donde las realidades socioeconómicas son más favorables.

### **Propuestas de Intervención**

Luego del análisis de los datos recabados en la escuela analizada, se observa que gran parte de los docentes manifiestan dificultades al momento de realizar planificaciones diversificadas, ya sea por carecer de información sobre cómo llevarlas a cabo o por no contar con las herramientas didácticas que fortalezcan esta labor. Por ello se considera fundamental desde el rol del psicopedagogo, generar intervenciones que capaciten y acompañen a los docentes en la forma de planificar de modo que haya propuestas pedagógicas diversas dando respuesta a la heterogeneidad del aula.

Además de planificar, se deben brindar estrategias concretas para la incorporación en la realidad diaria del aula desde un enfoque teórico, pero sustentado en saberes prácticos. No obstante, es importante que se logre generar espacios y tiempo disponibles para que los docentes puedan capacitarse en esta temática y repensar en conjunto sus prácticas docentes.

Por otro lado, desde la Psicopedagogía Comunitaria, es fundamental el trabajo con las familias a través de talleres, invitándolos a la reflexión acerca de la importancia de la escuela y que sus hijos e hijas tengan acceso garantizado a la asistencia continua a la escuela, brindando recursos y herramientas para una vinculación más respetuosa con las

infancias y sus derechos. Del mismo modo, generar espacios de consulta y orientación a las familias frente a dudas sobre cómo acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Por último, sería conveniente la conformación de equipos interdisciplinarios que se aboquen al acompañamiento de las instituciones educativas y trabajen de conjunto con los EOE de cada escuela en articulación con distintas áreas de servicios públicos referentes a infancias, sobre todo en el abordaje de situaciones complejas que requieran de una mirada integral de los niños y niñas. Para poder dar respuesta a esta demanda, es necesario un equipo conformado por pediatras, oftalmólogos, odontólogos, abogados, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, psicólogos y psicopedagogos.

Para culminar, se retoman las palabras de una de las participantes cuya reflexión da cuenta del posicionamiento de la psicopedagogía y se alinea con la conclusión de la presente investigación: “el contexto socioeconómico sí influye en el aprendizaje, pero no lo determina” (D5).

Por ello, es indispensable posicionar la mirada sobre cada estudiante que habita las aulas de manera integral para que las intervenciones se adapten a su singularidad, entendiendo la heterogeneidad de las aulas y la importancia de generar espacios que alojen infancias y que ayuden a la construcción de su subjetividad, habilitando el acceso a los aprendizajes, sobre todo el de la lectura y escritura consideradas como herramientas fundamentales para el ingreso al mundo de la cultura escrita.

## Lista Referencias

- Aranda, M. B., y Pieroni, L. (2003). *Proceso de Alfabetización de las Infancias Marginalizadas en Pandemia*. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/811>
- Archer, A., y Hughes, C. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press. [https://www.guilford.com/excerpts/archer\\_ch1.pdf?t=1](https://www.guilford.com/excerpts/archer_ch1.pdf?t=1)
- Arias Arroyo, P., Merino Zurita, M., y Peralvo, C. (2017). Análisis de la Teoría psicogenética de Jean Piaget: un aporte a la discusión. *Dominio de las Ciencias*, 3 (3), pp. 833-845.  
[https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/508?utm\\_source](https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/508?utm_source)  
[ce](https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/508?utm_source)
- Avendaño, F. (2005). *La cultura escrita ya no es lo que era*. Homo Sapiens.
- Banco Mundial. (12 de octubre de 2022). *Poner fin a la pobreza de aprendizaje*.  
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty>
- Bella, M. (2023). *Evaluación Psicopedagógica en Niños de 6 a 12 años*. Librería Akadia.
- Boletín Oficial de la República Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Novedades Educativas.
- Braslavsky. (2002). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24 (1), pp.1-20.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24\\_02\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf).

- Cardone, N., y Galván, S. B. (2022). *Aprendizaje y vulnerabilidad social: una mirada desde la psicopedagogía comunitaria* [Tesis de Licenciatura. Universidad del Gran Rosario]. <https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/220>
- Carraher, D., Carraher, T., y Schliemann, A. (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. Siglo Veintiuno Editorial.
- Castedo, M., Molinari, M. C., y Wolman, S. (1999). *Letras y números*. Santillán.
- Castillo Bustos, M. R. y Núñez Naranjo, A. F. (2023). La psicopedagogía y los ámbitos de acción de los psicopedagogos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(16). pp.1-15. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.1>
- Castro Durán, L., y Canon González, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. Factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos educativos: Revista de educación*, (16), pp. 55-72.  
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/1290>
- Congreso de la Nación Argentina. (27 de noviembre de 1987). *Ley N° 7619/87 sobre el Ejercicio Profesional de la Psicopedagogía* [Archivo PDF].  
<https://www.colegiopsicopedagogiavm.com.ar/pdf/LEY-7619-ULTIMA-VERSION.pdf>
- Congreso de la Nación Argentina. (28 de septiembre de 2005). *Ley 26.601 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial, 26 de octubre de 2005.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>
- Congreso de la Nación Argentina. (2023). *Proyecto de ley de ejercicio profesional de la psicopedagogía* [Archivo PDF].  
[www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2023/PDF2023/TP2023/2849-D-2023.pdf](http://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2023/PDF2023/TP2023/2849-D-2023.pdf)
- Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución CFE N°154/11 [Archivo PDF].  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/154-11.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución CFE N° 174/12*.

<https://www.mendoza.edu.ar/resolucion-cfe-no-174-12-pautas-federales-para-el-mejoramiento-de-la-ensenanza-el-aprendizaje-y-las-trayectorias-escolares-en-el-nivel-inicial-primario-y-modalidades-y-su-regulacion/>

Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós.

Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jimenez Fernández, G.,

Pujals, M. y Serrano Chica, F. (2006). *Test de Lectura y Escritura en Español*. Paidós.

Dehaene, S. (2015). *Aprender a Leer*. Siglo Veintiuno Editores.

Dirección General de Cultura y Educación. (2013). *Resolución provincial 81/13*

[Archivo PDF]. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2013/81/202699-02/Diseño%20Curricular%20para%20la%20Educación%20Primaria.pdf>

Dirección Provincial de Educación Primaria y de la Subsecretaría de Educación.

(2013). *La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la escuela primaria* [Archivo PDF].

[https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/la\\_institucionalizacion\\_de\\_la\\_unidad\\_pedagogica\\_de\\_1\\_deg\\_y\\_2o\\_ano\\_d\\_e\\_la\\_escuela\\_primaria.pdf](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/la_institucionalizacion_de_la_unidad_pedagogica_de_1_deg_y_2o_ano_d_e_la_escuela_primaria.pdf)

Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2018).

*Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023>

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y

Pedagogía Social. (2022). *Disposición N.º 185/2022: Definición de tareas docentes de orientadoras y orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social* [Archivo PDF].

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-12/DI-2022-42894534-GDEBA-DPCYPESDGCYE.pdf>

- Diz, C. A. (2020). *Intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad: aportes desde la psicopedagogía comunitaria*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Abierta Interamericana].  
<https://repositorio.uai.edu.ar/items/34fc643f-a7cd-4c8d-9049-59a4ebd2609c>
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. (2004). *La inteligencia atrapada*. Ediciones Nueva Visión.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1973). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *Ces Psicología*, 14 (3), pp.1-18.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-30802021000300001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802021000300001)
- Ferroni, M. (2022). El nivel económico-social familiar, escolar y contexto alfabetizador hogareño: su incidencia en el proceso de alfabetización en niños de barrios vulnerables. *Aletheia*, 14 (1), pp. 15-34.  
<https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/676>
- Ferroni, M., y Jaichenco, V. (2020). La comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la visión simple de la lectura. *Longitud*, 48 (2). pp. 225-240.  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/169096/CONICET\\_Digital\\_Nro.7dbd214d-1e8e-4ea7-8e0c6eea8925b51e\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/169096/CONICET_Digital_Nro.7dbd214d-1e8e-4ea7-8e0c6eea8925b51e_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Grupo Docentes e investigadores en Lectura y Escritura (DILE). (2021). *Los desafíos de la alfabetización en el contexto argentino actual* [ Archivo PDF].  
<https://mardelplata-conicet.gob.ar/wp-content/uploads/2021/02/INFORME-Los-desafios-de-la-alfabetizacion-en-el-contexto-argentino-actual-1.pdf>
- Guidali, M. N. (2015). *Perspectivas teóricas y didácticas propuestas por la conciencia fonológica y la psicogénesis*. Codicen.

- Gutiérrez, N. C., Rivera Ibaceta, J., y Moreira Tricot, K. (2022). Evolución de las habilidades fonológicas de niños y niñas de 5 años que crecen en contexto de pobreza: un estudio con preescolares montevideanos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9 (17), pp.12-38.  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/5963>
- Kalman, J. (2002). La Importancia del Contexto en la Alfabetización. *Interamericana de Educación de Adultos*, 24 (3), pp.11-28.  
[https://www.researchgate.net/publication/312328277\\_La\\_importancia\\_del\\_contexto\\_en\\_la\\_alfabetizacion](https://www.researchgate.net/publication/312328277_La_importancia_del_contexto_en_la_alfabetizacion)
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social*. Paideia Latinoamericana.
- Kaufman, A. M. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Kaufman, A. M., Lerner, D., Castedo, M., y Torres, M. (2015). *Seminario acerca de la evaluación*. Ministerio de Educación de la Nación [Archivo PDF].  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.641/pm.641.pdf>
- Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M., y Difabio de Anglat, H. (2023). Habilidades iniciales de lectura y escritura: Su relación con las funciones. *Interdisciplinaria*, 40 (3), pp. 1-39.  
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/230733>
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Martín Hierro, L., y Pastor Seller, E. (2020). El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. *Prisma Social*, 30, pp. 88-114. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/3753>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Resultados Aprender 2023: Nivel primario (6° grado)* [Archivo PDF].  
[www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender\\_2023\\_final.pdf](http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2023_final.pdf)
- Monfort, M., y Juárez Sánchez, A. (2020). *Leer para Hablar: La Adquisición de la Lectoescritura en Niños con Problemas de Lenguaje*. CEPE.

- Muller, M. (2006). *Aprender para ser*. Bonum.
- Murillo, S. (2013). La estrategia neoliberal y el gobierno de la pobreza. *La revista del plan Fénix: Voces en el Fénix*, 4 (22), pp. 70-77.  
<https://www.economicas.uba.ar/extension/vocesenelfenix/la-estrategia-neoliberal-y-el-gobierno-de-la-pobreza-la-intervencion-en-el-padecimiento-psiquico-de-las-poblaciones/>
- Núñez Delgado, M. P., y Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia. *Lengua y habla*, 18, pp. 72-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Pacheco Díaz, J. L., y Zarco Resa, J. A. (2001). El niño y la niña con deprivación sociocultural, pp.187-209. En Bautista, R. (2001). *Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Aljibe, S.L.
- Pearson, R. (2017). *Dislexia. Una forma diferente de leer*. Paidós.
- Pearson, R. (2022). *Una forma diferente de aprender*. Paidós.
- Pulice, S., Viscarret, V., Baranstpol, D., y Castro, J. (2024). Entre la exclusión educativa y las políticas públicas. Alfabetización e inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *International Journal of New Education* (13), pp. 57-76. <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/18304>
- Ramírez, J. A. (2019). Los Principios de la Conciencia Fonológica en el Desarrollo de la Lectoescritura Inicial. *Lenguas Modernas* (30), pp. 163-181.  
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/rfm/article/view/38981>
- Real Academia Española. (2025). *Diccionario de la lengua española*.  
<https://dle.rae.es/diccionario>
- Rizo, F. M. (2011). Contextos Vulnerables: Las aportaciones de la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (2), pp. 41-50.

[https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21986?utm\\_source=chatgpt.com](https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21986?utm_source=chatgpt.com)

- Rosbaco, I. (2001). El desnutrido escolar o el fracaso de la escuela. En Cornejo, Patori y Paulozzo (Edits). *Escuela, subjetividad y niños en condiciones de desventaja social*. DGCyE . pp.11-16.
- Rosbaco, I. C. (2000). *El desnutrido escolar*. Homo Sapiens.
- Rovira, C. (2019). Eficacia del método global funcional comunicativo de la lectoescritura en contextos de pobreza. *Universidad del Valle de Guatemala*, 39, pp.95-102. <https://repositorio.uvg.edu.gt/entities/publication/fa3b6612-4b7b-4dc5-93f8-0d99b09971c7>
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Shlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden*. Paidós Educador.
- Shlemenson, S., Cantú, G., Di Scala, M., Pereira, M., y Prol, G. (2007). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Paidós.
- Soto Muñoz, M. E., y Osorio Baeza, J. A. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Pontificia Universidad Católica Valparaíso*, 60 (2), pp. 28-47. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292021000200028](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292021000200028)
- Terigi, F. (2015). *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Fundamentos políticos pedagógicos* [Archivo PDF]. Ministerio de Educación de la Nación. [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Terigi%2C%20Flavia%20\(2015\).%20Fundamentos%20político-pedagógicos.%20Módulo%200.%20La%20alfabetización%20inicial%20en%20la%20Unidad%20Pedagógica.pdf](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Terigi%2C%20Flavia%20(2015).%20Fundamentos%20político-pedagógicos.%20Módulo%200.%20La%20alfabetización%20inicial%20en%20la%20Unidad%20Pedagógica.pdf)
- Terigi, F. (2020). La pedagogía del para todos desafiada por el uno por uno. En Zelmanovich, P., y Minnicelli, M. (Edits.) *Resistidas y desafiadas: las*

*prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos.*

Editorial de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Torres, M., Cuter, M. E., y Kuperman, C. (2014). *Leer y escribir en la escuela : desafíos en los primeros grados.* Santillán.

UNICEF. (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe.*

<https://www.unicef.org/lac/media/6431/file/Orientaciones%20program%C3%A1ticas%20sobre%20la%20importancia%20de%20la%20calidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20Primera%20Infancia%20en%20Am%C3%A9rica>

UNICEF. (2024). *The Future of Childhood in a Changing World: Statistical compendium.* Reporte institucional. <https://uniceflink.org/sowcdata24>

UNICEF. (2024). *The State of the World's Children 2024: The Future of Childhood in a Changing World Statistical Compendium.*

<https://data.unicef.org/resources/sowc-2024/>

Valdivieso, L. B. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11 (36), pp.50-59. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83646546005.pdf>

Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2.* Editorial Brujas.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Entrevistas, respuestas de grupo focal y consentimientos informados de los participantes.

[https://drive.google.com/drive/folders/11PZa\\_oJeFx6eozWiqEWt0pPkwaxidQQQ?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/11PZa_oJeFx6eozWiqEWt0pPkwaxidQQQ?usp=drive_link)

### ANEXO 2. Guía de Entrevista

Nombre:

Edad:

Cargo:

Antigüedad en el sistema educativo:

Antigüedad en la institución:

#### Docentes

- 1) ¿Cuántos estudiantes tiene en el aula?
- 2) En líneas generales ¿Cuáles son las nociones previas a la alfabetización que espera que tengan los estudiantes que ingresan a Unidad Pedagógica?
- 3) Al iniciar el ciclo lectivo ¿Con qué estrategias cuenta para conocer las habilidades con las que ingresan los niños de la Unidad Pedagógica en relación con el aprendizaje en lectura y escritura?
- 4) ¿Considera que el contexto socioeconómico y familiar influye en el aprendizaje de la lectura y escritura? ¿Podría explicar cómo lo hace?
- 5) ¿Sus planificaciones cuentan con diversificación de estrategias según las nociones de aproximación a la lectura y escritura con las que cuentan sus estudiantes?
- 6) ¿Qué recursos y estrategias didácticas utiliza con los estudiantes provenientes de contextos vulnerables que presentan dificultades en el proceso de alfabetización?
- 7) Desde su perspectiva ¿qué modificaciones realizaría para mejorar los procesos de alfabetización de niños que provienen de contextos más vulnerables?

- 8) ¿Cuáles son los desafíos más recurrentes que observa en el inicio de la alfabetización de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables?

### **ANEXO 3. Grupo Focal**

#### **Guía de preguntas**

Nombre:

Edad:

Cargo:

Antigüedad en el sistema educativo:

Antigüedad en la institución:

- 1) ¿Qué intervenciones se llevan a cabo para acompañar las trayectorias de estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables que no cuentan con las habilidades previas para comenzar el proceso de alfabetización?
- 2) ¿Cuáles son los desafíos más recurrentes que observa en el inicio de la alfabetización de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables?
- 3) ¿Qué modificaciones realizaría para mejorar los procesos de alfabetización de niños que provienen de contextos más vulnerables?

### **ANEXO 4. Formulario de Consentimiento Informado**

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Humanas de UFLO Universidad, desean conocer sobre los desafíos en el Aprendizaje de la Lectoescritura en Contextos Vulnerables. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre desafíos del entorno que afectan el aprendizaje de la lectura y escritura de niños que provienen de contextos vulnerables. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándose 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 Psicología y Ciencias Humanas de UFLO y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas reservándose 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 [vanigutierrezpsp@gmail.com](mailto:vanigutierrezpsp@gmail.com) (o equipo responsable).

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°:**

**Drive Consentimientos Informados:**