



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

“Análisis de la influencia entre el nivel de alfabetización en el primer ciclo y el rendimiento académico en el segundo ciclo de alumnos de Nivel Primario de una escuela de Ushuaia, Pcia. de Tierra del Fuego.”

Estudiante: Baigorria Nidia Valeria

Legajo: 23059

Director/es: Lic. Damonte Mariana

Co-director/es: Lic. Mascarini Claudia

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

2026

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

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

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - 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: Ushuaia, 18 de febrero de 2026

Firma y aclaración del autor:



Baigorria D.

ÍNDICE

Resumen	4
Abstract.....	5
Introducción	6
Planteo del Problema	7
Objetivos.....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos	9
Supuestos Básicos de la Investigación	10
Estado del Arte.....	11
Marco Teórico.....	18
1. Consideraciones en torno al proceso de alfabetización	18
2. La Lecto–escritura y su desarrollo	20
3. Comprendiendo las condiciones de alfabetización inicial	22
4. Eje Cognitivo	25
5. Eje Constructivista	27
6. Eje Socioconstructivista.....	28
7. Entorno educativo como espacio de estrategias para la alfabetización	29
7.1. Consideraciones previas a la lectura y escritura en el Primer Ciclo.....	31
7.2. Aspectos a considerar durante la lectura.....	32
7.3. Consideraciones luego de la lectura	35
8. Expectativas de aprendizaje y rendimiento académico en el segundo ciclo de primaria.....	36
8.1. Desarrollo de la comprensión lectora	36
8.2. Producción escrita y expresión del pensamiento.....	37
8.3. Integración de habilidades cognitivas y metacognitivas.....	37
8.4. Implicancias para el rendimiento académico general.....	38
Metodología	40
Tipo de Estudio	40
Participantes.....	41
Contexto de la Muestra.....	41
Instrumento de Recolección de Datos	45
Procedimiento	45
Resultados	47
Discusión	62
Conclusión	65
Aportes y Contribuciones a la Investigación	67
Limitaciones a la Investigación.....	68
Líneas de Investigación Futuras	70
Listado de Propuestas de Intervención	71
Referencias Bibliográficas	78
Anexo	83
Modelo de Encuesta Primer Ciclo.....	83
Modelo de Encuesta Segundo Ciclo.....	89
Enlaces.....	96

“Análisis de la influencia en el nivel de alfabetización en el primer ciclo y el rendimiento académico en el segundo ciclo de alumnos de nivel primario de una escuela de Ushuaia, Pcia. de Tierra del Fuego.”

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar la influencia del nivel de alfabetización logrado en el primer ciclo de primaria sobre el rendimiento académico del segundo ciclo. Asimismo, se propuso examinar los factores que pueden moderar o mediar esta relación, identificar cómo las fortalezas o debilidades en la alfabetización temprana impactan en el aprendizaje en distintas áreas de conocimiento y finalmente, proponer estrategias psicopedagógicas basadas en los hallazgos para mejorar la alfabetización temprana y el rendimiento académico posterior. Para ello, se diseñó una investigación cualitativa, transversal y explicativa, con trabajo de campo realizado en la Escuela N°31”Juana Manso “de la ciudad de Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego. Se elaboraron entrevistas semi-estructuradas dirigidas a docentes de ambos ciclos de primaria para revelar sus percepciones y experiencias. Entre los principales resultados, se destaca que la alfabetización inicial resulta fundamental para el desarrollo de competencias básicas en comprensión lectora, expresión escrita y pensamiento crítico, indispensables para el aprendizaje en otras materias. En el caso de este estudio, se observó que las debilidades en la alfabetización temprana repercuten negativamente en el rendimiento académico de segundo ciclo.

Palabras clave: Nivel primario-Primer ciclo-alfabetización-Segundo ciclo-
rendimiento académico.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the influence of literacy levels achieved in the first cycle of primary education on the academic performance in the second cycle. Additionally, it sought to examine the factors that may moderate or mediate this relationship, identify how strengths or weaknesses in early literacy impact learning across different areas of knowledge, and finally, propose psychopedagogical strategies based on the findings to improve early literacy and subsequent academic performance. For this purpose, a qualitative, cross-sectional, and explanatory study with fieldwork was conducted at School No. 31 "Juana Manso" in the city of Ushuaia, province of Tierra del Fuego. Semi-structured interviews were developed and administered to teachers from both primary education cycles to gather their perceptions and experiences. The main results highlight that early literacy is essential for the development of basic skills in reading comprehension, written expression, and critical thinking, which are indispensable for learning in other subjects. In this study, it was observed that weaknesses in early literacy negatively affect academic performance in the second cycle.

Keywords: primary education, first cycle, literacy, second cycle, academic performance

INTRODUCCIÓN

El proceso de alfabetización constituye un componente fundamental de la educación primaria, ya que sienta las bases sobre las cuales se desarrollan los aprendizajes cognitivos y académicos más complejos. Diversos estudios recientes destacan que el desarrollo temprano de la alfabetización no solo habilita el acceso a la lectura y escritura, sino que también condiciona el rendimiento académico posterior (Diuk, 2023).

Durante los primeros años escolares, en particular en el primer ciclo de la primaria, los niños adquieren destrezas esenciales de lectura y escritura, que les permiten acceder a aprendizajes posteriores a lo largo de su trayectoria educativa. Sin embargo, el grado de alfabetización alcanzado en esta etapa inicial puede incidir de manera significativa en el desempeño académico futuro, especialmente en el segundo ciclo de primaria, donde las exigencias cognitivas y académicas son mayores (Borzzone & Rosemberg, 2020; Diuk, 2023).

Investigaciones recientes muestran que los estudiantes que no logran desarrollar de manera adecuada sus competencias de alfabetización en los primeros años de escolarización suelen presentar mayores dificultades para sostener el ritmo de aprendizaje en ciclos posteriores. Esto se debe a que la alfabetización no se limita a la simple decodificación de palabras, sino que también involucra la comprensión lectora, capacidad indispensable para el aprendizaje de áreas como matemáticas, ciencias y estudios sociales en el segundo ciclo (Abusamra et al., 2021; Morales & Pulido-Cortés, 2023). En este sentido, el nivel de alfabetización adquirido en el primer ciclo guarda una relación directa con el rendimiento académico general en los años subsiguientes.

El propósito de este estudio es analizar la conexión entre el nivel de alfabetización alcanzado en el primer ciclo de primaria y el rendimiento académico en el segundo ciclo. Se busca identificar de qué manera las dificultades o fortalezas en la alfabetización temprana

impactan el desempeño académico en distintas áreas del conocimiento, así como los factores que pueden mediar o moderar esta relación. Comprender esta interdependencia permitirá no solo clarificar los desafíos educativos actuales, sino también proponer estrategias psicopedagógicas que favorezcan la transición entre los ciclos y promuevan un aprendizaje más integral y equitativo.

PLANTEO DEL PROBLEMA

La alfabetización durante los primeros años de la educación primaria es fundamental, ya que sienta las bases para el desarrollo de competencias académicas más complejas y facilita el acceso a conocimientos clave en diversas áreas del aprendizaje (Báez & D'Ottavio, 2020; Manghi Haquin, Crespo Allende, Bustos Ibarra, & Haas Prieto, 2016). No obstante, ha surgido una creciente preocupación sobre cómo las carencias en la adquisición de estas habilidades en el primer ciclo pueden influir negativamente en el rendimiento de los estudiantes en los ciclos siguientes, especialmente en el segundo ciclo de primaria, donde las demandas cognitivas aumentan y la comprensión lectora se vuelve indispensable para el éxito en asignaturas como matemáticas, ciencias y estudios sociales (Vargas, 2020; Zapata Martínez, 2020).

Investigaciones anteriores han mostrado que los estudiantes que no desarrollan de manera adecuada sus habilidades de lectura y escritura en los primeros años suelen enfrentar dificultades persistentes a lo largo de su trayectoria escolar (Torres & Cuter, 2012; Rugerio & Guevara, 2015). Esto representa un reto importante para los sistemas educativos, dado que el desempeño académico en el segundo ciclo está fuertemente relacionado con el nivel de alfabetización alcanzado en el primero. A pesar de esta conexión clara, es necesario profundizar en cómo estas habilidades adquiridas en el primer ciclo afectan de manera

específica el rendimiento académico general en el segundo ciclo, así como en qué medida factores como las intervenciones pedagógicas, el entorno socioeconómico o el apoyo familiar inciden en esta relación.

De este modo, se plantea la pregunta central de esta investigación: ¿Cómo influye el nivel de alfabetización logrado en el primer ciclo de primaria en el rendimiento académico del segundo ciclo? Asimismo, se analizará qué factores pueden moderar o mediar esta relación y cómo las fortalezas o debilidades en la alfabetización temprana inciden en el aprendizaje en diversas áreas del conocimiento. Responder a esta cuestión permitirá no solo entender mejor los desafíos que enfrentan los estudiantes durante la transición entre ciclos, sino también aportar información crucial para diseñar estrategias psicopedagógicas más eficaces que favorezcan un aprendizaje equitativo y duradero.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar la influencia del nivel de alfabetización logrado en el primer ciclo de primaria en el rendimiento académico del segundo ciclo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

* Examinar cuáles son los factores que influyen en la relación entre el nivel de alfabetización logrado en el primer ciclo de primaria y el rendimiento académico del segundo ciclo.

* Identificar cómo las fortalezas o debilidades en la alfabetización temprana impactan el aprendizaje en distintas áreas del conocimiento.

* Proponer estrategias psicopedagógicas basadas en los hallazgos para mejorar la alfabetización temprana y el rendimiento académico posterior.

SUPUESTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de este estudio se parte de los siguientes supuestos:

- La alfabetización temprana es clave en la trayectoria escolar, facilitando el desarrollo de habilidades esenciales para el aprendizaje en ciclo superiores.
- El nivel de alfabetización logrado durante el primer ciclo de primaria tiene una influencia directa sobre el rendimiento académico posterior que las competencias lectoras y de comprensión son fundamentales para acceder y trabajar con los contenidos de asignaturas como matemática, ciencias sociales y ciencias naturales.
- Factores vinculados al ámbito pedagógico, institucional, familiar y social inciden de forma relevante en la conexión entre alfabetización inicial y rendimiento escolar, pudiendo facilitar o dificultar los aprendizajes según sus características.
- Las percepciones y vivencias de los docentes representan una fuente de información pertinente y significativa para identificar las dificultades asociadas a la alfabetización inicial y su influencia en los aprendizajes futuros.
- El diseño de las estrategias psicopedagógicas adaptadas a las necesidades detectadas en los estudiantes puede contribuir a mejorar los niveles de alfabetización inicial y, por ende, en el rendimiento académico de los estudiantes en los ciclos superiores.

ESTADO DEL ARTE

En un estudio realizado por Báez y D'Ottavio (2020), en su obra titulada “Trastornos de aprendizajes causados por la escuela: una mirada psicogenética”, de la Universidad Nacional de la Plata, se destacan dos tesis vigentes que advierten sobre los trastornos de aprendizaje en el ámbito escolar. La primera sostiene que "nuestra forma de evaluar un trastorno de aprendizaje depende de la concepción que tenemos sobre el proceso de aprendizaje", y la segunda afirma que "existen dificultades de aprendizaje causadas por la escuela". El énfasis recae en la necesidad de considerar los avances en la investigación psicolingüística de base psicogenética y en la didáctica socioconstructivista de los últimos años, los cuales permiten reinterpretar las perspectivas tradicionales sobre la alfabetización inicial. Para ello, se desarrolló un estudio cualitativo, sustentado en el marco interpretativo general de la epistemología y psicolingüística psicogenética. Los resultados evidencian que ciertas ideas implícitas que subyacen en los discursos educativos —muchas veces vinculadas a creencias extraescolares— dificultan la comprensión de los procesos de alfabetización como construcción de saberes, en lugar de interpretarlos únicamente como fallas o carencias. En consecuencia, se plantea la necesidad de impulsar una formación docente que permita a los maestros experimentar el “error” en sus propios procesos de aprendizaje y afronta las contradicciones inherentes a la construcción de nuevos saberes. Sin embargo, reformular estos modos de significación constituye un proceso complejo, atravesado por resistencias y tensiones, como ocurre con todo aprendizaje. Finalmente, una escuela inclusiva requiere una comunidad educativa que cuente con herramientas conceptuales para otorgar sentido educativo y didáctico a la diversidad presente en las aulas. Cuando la pregunta cambia de “¿cómo hago para que mis alumnos pasen de un nivel de conocimiento inferior a uno superior?” a “¿cómo clasifico a aquel que no cumple con lo esperado?”, y cuando la demanda de ayuda se centra más en diagnosticar que en enseñar, la interpretación y valoración de la

singularidad se convierte en una utopía y la alfabetización pierde su significado. (Báez & D'Ottavio, 2020, p. 20).

Por su parte, Casañas et al. (2020), titulada “Educación en salud mental y prevención universal en entornos escolares”, Universidad Nacional de Córdoba, aportan una perspectiva centrada en la prevención universal a través de la educación en salud mental en los centros escolares. El estudio tuvo como objetivo analizar la efectividad de programas educativos aplicados y dirigidos a estudiantes de nivel secundario, orientados a promover la conciencia emocional y la prevención de problemáticas relacionadas con la salud mental. Para ello, se implementó un diseño cualitativo con la participación de estudiantes y docentes, evaluando tanto los contenidos trabajados como los métodos pedagógicos utilizados. Los hallazgos indicaron que la implementación de programas de salud mental en el ámbito educativo produce beneficios relevantes, especialmente en la reducción de estigmas asociados a los trastornos psicológicos y en el fortalecimiento de la resiliencia en los adolescentes. En consecuencia, los autores sostienen que la escuela puede transformarse en un espacio clave para la promoción de la salud integral, siempre que los docentes cuenten con formación específica y se diseñen propuestas adaptadas a las necesidades y características del contexto educativo, enfatizando además la necesidad de continuidad y apoyo institucional para mantener su impacto a largo plazo.

De manera complementaria, Sánchez-Vincitore et al. (2020), titulada “Efectos de una intervención de alfabetización en las habilidades lectoras del alumnado de primaria: Proyecto USAID Leer”, Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), Universidad Iberoamericana (UNIBE), llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue evaluar cómo la participación durante dos años en el proyecto USAID Leer influye en el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de cuarto grado de primaria. Los resultados mostraron que

los estudiantes participantes alcanzaron mejor desempeño en tareas de memoria de trabajo para la repetición de pseudopalabras, comprensión oral, conciencia fonológica, conocimiento letras y cantidad de palabras leídas por minuto, comparado con aquellos que no recibieron la intervención. Sin embargo, ambos grupos presentaron resultados similares en fluidez y comprensión global de textos, lo que sugiere que, aunque la intervención fortaleció subhabilidades fundamentales, estas mejoras aún no fueron suficientes para generar avances significativos en la comprensión lectora general. Los hallazgos coinciden con la Teoría de la Automatización Lectora, que plantea que la comprensión depende del grado de automatización de la lectura, tanto en el lenguaje oral como en el reconocimiento eficiente de palabras. Entre las conclusiones, los autores destacaron que las intervenciones sostenidas y centradas en consolidar subhabilidades lectoras son determinantes para lograr progresos más notables en la comprensión de textos, enfatizando la importancia de planificar estrategias de alfabetización que permitan acompañar y reforzar estas competencias a lo largo del tiempo.

Asimismo, Vargas (2020), en su estudio titulado “La participación activa en la creación de relatos como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria”, Revista de Investigación Educativa, Universidad Nacional de la Plata, Argentina, analizó cómo la participación activa de los estudiantes en la creación de relatos, tanto orales como escritos, incide en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria. Los resultados evidenciaron que los estudiantes que participaron activamente en estas actividades mejoraron significativamente su fluidez lectora, retención de información y capacidad para identificar ideas principales y secundarias. La autora concluye que la implementación de la creación de relatos en el aula potencia la comprensión lectora, motiva a los alumnos, fomenta su participación y favorece un ambiente de aprendizaje más dinámico y atractivo.

Por su parte, Bello (2021) en su investigación titulada “Prácticas de lectura y escritura: materialidad y cultura escrita”, Universidad Nacional de Rosario, analizó cómo los procesos de alfabetización se relacionan con prácticas concretas de difusión de la cultura escrita. Los hallazgos muestran que estos procesos no pueden comprenderse únicamente desde las ideas y valores de una época, sino que es fundamental considerar la interacción de los lectores con los objetos escritos o impresos que median en dichas prácticas. El análisis sobre la materialidad de los textos— que marcó la transición de la historia del libro hacia la historia de la edición y la lectura— revela que los lectores no se enfrentan a producciones abstractas, sino a soportes tangibles que otorgan significado y condicionan las formas de leer y escribir. En sus conclusiones, el autor subraya que comprender la alfabetización implica atender tanto a los textos como a los contextos materiales y culturales que la configuran, ya que ambos resultan esenciales para el desarrollo de la competencia lectora.

De igual forma, Gonzaga Betancurth (2021), en su estudio “Neurofunciones y procesos de lectoescritura en la educación inicial”, Universidad de Antioquia, realiza un interesante aporte en torno al estudio de las neurofunciones, señalando que cuando no se consideran un requisito fundamental para abordar el proceso formal de la lectoescritura, genera dificultades en los estudiantes al comenzar a leer y escribir. Se establece que el conocimiento y desarrollo de las neurofunciones deben abordarse desde los niveles de educación inicial y preparatoria, con la intención de garantizar una base sólida para la lectoescritura. Estos hallazgos tienen implicaciones directas para docentes, quienes deben conocer las variables que favorecen el éxito en estos procesos y diseñar estrategias de enseñanza adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, prestando especial atención a la diversidad del alumnado. La autora destaca que cada estudiante posee capacidades únicas que no deben ser ignoradas y que la falta de atención a estas particularidades puede generar apatía y desinterés. En consecuencia, la lectura y la escritura

se conciben como procesos complejos y continuos, esenciales para el desarrollo integral en la sociedad actual.

Por otra parte, Toledo Vega et al. (2022), en su investigación “La alfabetización de estudiantes inmigrantes: desafíos y propuestas pedagógicas”, publicada en la Revista Argentina de Educación Superior, analizaron la alfabetización de estudiantes inmigrantes, es decir, aquellos no alfabetizados en su lengua materna, indican que para diseñar un curso de alfabetización dirigido a éstos, es fundamental que posean cierto dominio de la lengua de destino, particularmente en el ámbito léxico-semántico. Esto se debe a que el proceso de alfabetización se basa en la comprensión de significados, y resulta poco práctico enseñar a leer y escribir sin que los alumnos comprendan lo que se les está transmitiendo. Por lo tanto, los autores recomiendan implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan primero las competencias lingüísticas necesarias para un aprendizaje efectivo y significativo.

En otro estudio, realizado por Zapata Martínez (2022), titulado “El rol del equipo de gestión en los procesos de alfabetización en la educación primaria”, Universidad Nacional de Cuyo, tuvo como propósito analizar el impacto del equipo de gestión en el proceso de alfabetización de estudiantes de primaria. Se indica que dicho equipo tiene un efecto positivo al involucrar a su cuerpo docente en la toma de decisiones para optimizar los procesos educativos, ya sea a través de reuniones con el claustro general o mediante entrevistas individuales realizadas por el coordinador pedagógico con los profesores. En este sentido, el trabajo en equipo se evidencia en la calidad y los resultados de dichos procesos. Los docentes organizan turnos para trabajar con estudiantes en grupos reducidos, con el fin de reforzar las competencias básicas sin interferir en las clases regulares de su horario habitual. Asimismo, se implementaron otras estrategias para promover la alfabetización, como la creación de espacios dedicados a la lectura, el fomento de habilidades de comprensión lectora, la

producción oral, escrita y el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, utilizando diversas estrategias complementarias para alcanzar estos objetivos. Como conclusión, el estudio señala que el trabajo en equipo y la gestión colaborativa son factores determinantes en la mejora de la alfabetización y en el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

A la hora de discutir los procesos de alfabetización escolar, Morales y Pulido-Cortés (2023), en su investigación titulada “Enfoques pedagógicos para la alfabetización situada en educación primaria”, Revista Colombiana de Ecuador, Universidad del Valle, afirman que los enfoques y métodos adoptados por los docentes deben estar respaldados por una formación rigurosa que fundamente sus prácticas pedagógicas y las condiciones de aprendizaje que estas generan. En este sentido, los ambientes, los espacios y los materiales juegan un papel esencial como mediadores principales entre los estudiantes y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las autoras destacan además la necesidad de impulsar investigaciones que parten de las realidades presentes en las aulas, lo que permitirá desarrollar programas institucionales de alfabetización situada que se ajusten a las características específicas de cada contexto, fomentando además un diálogo y una colaboración constante con las familias, de modo que la alfabetización sea concebida como un proceso compartido y colaborativo.

Finalmente, con el propósito de analizar los procesos de alfabetización inicial implementados en un centro educativo preescolar indígena situado en Baja California, México, Delgado-Gastélum et al. (2023), en su estudio titulado “Alfabetización inicial en contextos indígenas: prácticas y desafíos”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, realizaron un estudio cuyo objetivo fue examinar cómo se efectúan los procesos de alfabetización en niños y niñas de comunidades indígenas. Los resultados indican que la docente mostró una preferencia por enseñar las convenciones

de lectura y escritura en español, sin integrar de manera regular la lengua indígena de los estudiantes. Esta decisión pedagógica, influenciada por factores como la composición del grupo, el rendimiento académico, la diversidad lingüística y las demandas curriculares, generó aprendizajes desiguales entre los alumnos. En sus conclusiones, los autores remarcan la necesidad de diseñar estrategias inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, promoviendo prácticas de alfabetización adaptadas a las características de cada contexto educativo.

MARCO TEÓRICO

1. Consideraciones en torno al proceso de alfabetización

La palabra "alfabetización", que parecería haberse utilizado inicialmente a finales del siglo XIX, se ha popularizado posteriormente. Se emplea con un significado original que es generalmente ambiguo y carece de consenso (Manghi Haquin et al., 2016), y también se usa de manera metafórica en diversas expresiones como "alfabetización tecnológica", "alfabetización musical", "alfabetización científica", "alfabetización ecológica", "alfabetización informática" y "tele-alfabetización". Estas variaciones pueden generar malentendidos, que podrían asociarse a la falta de madurez de los conceptos o a incomprendimientos en la equivalencia entre los idiomas, especialmente en relación con su utilización como traducción de la terminología en inglés "literacy" (Braslavsky, 2003).

La definición de alfabetización no se limita a un aspecto meramente académico, ya que tiene implicaciones más amplias al reconocer que la política influye en cómo se define la alfabetización y, a su vez, que ésta también impacta en la política. Esta conceptualización está presente tanto en la enseñanza como en la evaluación y en el fomento del aprendizaje de los estudiantes.

En 1987 se celebró un simposio en la Universidad de Pennsylvania en el que Venezky afirmaba que el término "literacy" es una de esas categorías de términos autoafirmativos, como "libertad", "justicia" y "felicidad", que se asumen por su contenido y las cualidades necesarias, así como sus atributos deseables en la cultura. Sin embargo, al realizar una búsqueda más profunda, se vuelve mucho más compleja y con frecuencia elusiva, lo que dificulta ofrecer una caracterización simple o una definición clara (Braslavsky, 2003).

Más adelante, se efectúa una diferenciación entre: 1) las normativas mínimas de alfabetización y 2) la alfabetización funcional. Las normativas mínimas incluían habilidades básicas para leer un texto sencillo y firmar su nombre, con el fin de satisfacer algunas necesidades diarias, ejercer derechos cívicos y ganar cierto reconocimiento en comunidades donde predominan las personas analfabetas. Por otro lado, la alfabetización funcional tenía como objetivo que el estudiante pudiera leer y escribir un párrafo en su lengua materna, así como redactar una carta cumpliendo con todos los requisitos formales. Para alcanzar este nivel, se requerían tres años de educación formal (Braslavsky, 2003, p. 3).

Por su parte, Teberosky (2003) indica una consideración acerca de la alfabetización como proceso que tiene un punto de partida diferente, esto es, algunos autores sostienen que las perspectivas tradicionales en los estudios sobre la lectura y la escritura comienzan en el momento en que los niños ingresan a la educación formal, enfocándose únicamente en lo que se conoce como alfabetización convencional. Sin embargo, estas aproximaciones no tienen en cuenta el proceso de desarrollo psicológico, ya que no consideran que los niños se apropien de variados conocimientos y habilidades antes de la enseñanza formal de la lectoescritura, los cuales son fundamentales para facilitar la alfabetización convencional. A este conjunto de habilidades previas se le llama alfabetización inicial, temprana o emergente.

La perspectiva de la alfabetización inicial sostiene que la apropiación de habilidades de lectura y escritura se desarrolla por medio de un proceso evolutivo que tiene sus orígenes en la primera infancia del niño. Se argumenta que no hay un momento definido en el que se pueda determinar cuándo comienzan a surgir la lectura y la escritura, dado que el niño avanza gradualmente en el dominio de estas habilidades formales mediante la práctica de diferentes competencias lingüísticas orales, así como habilidades de prelectura y preescritura. Existe consenso en que el proceso de alfabetización comienza con las interacciones lingüísticas iniciales en el entorno familiar y continúa a lo largo de los años de educación informal

previos a la escuela, hasta que el niño ingresa a la educación formal, donde participa en actividades de alfabetización que pueden ser consideradas como lectoescritura convencional.

La categoría de alfabetización inicial abarca las interpretaciones que los niños realizan de los símbolos impresos, como dibujos, garabatos, letras o logotipos, así como sus intentos de escritura. Como afirman Teberosky (2003), Braslavsky (2008) y Zamero y Melgar (2006), la alfabetización es más que las habilidades de lectura y escritura, e incluye todas las competencias de comunicación oral. El desarrollo de las habilidades lingüísticas orales es enriquecedor y reforzador de las habilidades vinculadas al lenguaje escrito, y viceversa.

2. La Lecto – escritura y su desarrollo

Al iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños pequeños lo abordan de manera integral, a través de su involucramiento en actividades de lectura y la oportunidad de crear producciones escritas (Teberosky, 2003).

Se entiende que la lectura es un proceso de conversión de una codificación visual en un lenguaje significativo. En las primeras fases, leer en un sistema alfabético conlleva decodificar letras en sus sonidos asociados, vinculando esos sonidos con palabras sencillas.

Las distinciones individuales en las habilidades del lenguaje oral están vinculadas a variaciones posteriores en la lectura; esto es, los estudiantes con un vocabulario abundante y una buena comprensión del lenguaje hablado aprenden a leer más rápidamente, ya que pueden reconocer más fácilmente las palabras escritas, cuyos significados ya conocen del uso oral (Ruggerio y Guevara, 2015).

Asimismo, cuando los niños estructuran correctamente su lenguaje oral, identifican con mayor facilidad la estructura del lenguaje escrito, lo que les permite comprender mejor textos e historias narrativas.

El vocabulario es fundamental para la lectura y comprensión de palabras, en tanto que las habilidades sintácticas y semánticas están asociadas con la lectura y la comprensión de palabras dentro del entorno de una narración. Los dos elementos son cruciales para el desarrollo de la lectura. El grado de competencia en las habilidades lectoras tempranas puede servir como un indicador de predicción del rendimiento en lectura en los años posteriores e incluso puede señalar la necesidad de servicios educativos especiales, dado que la mayoría de los niños son derivados a estos servicios debido a su insuficiente progreso en la lectura (Rugerio y Guevara, 2015).

Desde la psicología del aprendizaje, es posible descomponer los diferentes componentes que conforman el proceso para examinar cómo interactúan entre sí. Esta segmentación facilita la organización y secuenciación de dichos elementos con el fin de mejorar la enseñanza (Teberosky, 2003).

Para estudiar el aprendizaje de la lectura desde una perspectiva psicológica, se distingue entre "leer" como el reconocimiento de palabras escritas y "leer" como la comprensión de un texto, al igual que se diferencia entre "escribir" como el manejo del sistema de escritura y "escribir" como el dominio del lenguaje en su forma textual. Cada uno de estos componentes puede analizarse en términos de los factores cognitivos y lingüísticos que influyen en el proceso (Teberosky, 2003).

Una segunda aproximación consiste en observar el proceso de alfabetización inicial desde la perspectiva del niño que aprende, estudiando cómo construye, comprende y utiliza el sistema de escritura. La perspectiva constructivista ha identificado las principales etapas de este proceso desde un enfoque evolutivo, analizando cómo los niños formulan hipótesis sobre el funcionamiento de la escritura a partir de la información que reciben del entorno.

Una tercera perspectiva es de naturaleza etnográfica y considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como una práctica social, donde la relación con los libros y la lectura

comienza en el entorno familiar durante la primera infancia. Desde esta perspectiva, denominada constructivismo social, se toma en cuenta la contribución del contexto (como la familia) como el primer ambiente de desarrollo lingüístico, cognitivo y social, y sus implicaciones en el aprendizaje escolar, especialmente en la alfabetización. Estos estudios vinculan el ambiente familiar con los resultados escolares, en términos de conocimientos sobre lo impreso, habilidades fonéticas, familiaridad con el lenguaje escrito y actitudes positivas hacia la escritura (Teberosky, 2003).

Considerando las tradiciones de investigación, existen notables diferencias entre una metodología más experimental y cuantitativa, propia de la perspectiva cognitiva, y una más cualitativa, característica de las perspectivas constructivista y socioconstructivista. La primera metodología clasifica los componentes de la alfabetización, los define como habilidades que se desarrollan y conocimientos que se adquieren, y analiza cuáles están más correlacionados con la lectura, escritura convencional y los resultados académicos. La segunda se enfoca en los aspectos que intervienen en la alfabetización, los define como saberes y prácticas que ocurren en contextos sociales, y aborda el proceso desde el punto de vista del aprendiz y los entornos culturales en los que se desarrolla.

3. Comprendiendo las condiciones de alfabetización inicial

La comprensión del desarrollo de la alfabetización inicial en las edades preescolares se facilita al conocer los elementos que participan en este proceso.

Un niño que nace y crece en un entorno donde el lenguaje escrito es parte del legado familiar interactúa con la escritura mucho antes de comprender el sistema de escritura en sí. Esto se debe a que hay muchas personas a su alrededor que leen y escriben para él, hasta que

comienza a experimentar con diferentes soportes y herramientas, buscando maneras de hacer marcas que reflejen su intención de escribir (Torres y Cuter, 2012).

Por lo general, en el ámbito escolar se inicia al revés: se comienza enseñando el sistema de escritura, suponiendo que, una vez que el niño lo ha adquirido, automáticamente podrá manejar el lenguaje escrito. Se asume que al dominar el sistema de escritura, podrá leer y escribir por sí mismo, realizando así todas las actividades que los lectores y escritores competentes hacen con el lenguaje. Sin embargo, esta suposición es incorrecta; cuando la enseñanza se inicia con el sistema de escritura, muchos niños quedan excluidos del aprendizaje. Esto incluye a aquellos que no han tenido oportunidades previas de interactuar con el lenguaje escrito o que han tenido interacciones muy limitadas (Torres y Cuter, 2012).

Los niños comienzan a participar en actividades de lectura y escritura a una edad temprana debido a que viven en una sociedad alfabetizada. A partir de los 2 o 3 años, son capaces de reconocer etiquetas, señales y logotipos en su entorno familiar y comunitario.

El lenguaje es un componente esencial en el aprendizaje de los niños. Al participar en actividades de lectura, ellos desarrollan tanto habilidades de lenguaje oral como de lenguaje escrito, dado que los dos sistemas lingüísticos se encuentran estrechamente interconectados (Rugerio y Guevara, 2015).

En un entorno enriquecido con actividades y materiales alfabetizadores, los niños aprenden diversas facetas de la lectura y la escritura, vinculándolos a múltiples eventos de su vida diaria. La alfabetización inicial se fomenta a través de la interacción con otros individuos en contextos de la vida real donde se emplean la lectura y la escritura.

Los niños adquieren conocimientos a través de su participación activa. Involucrarse como aprendices activos en contextos significativos es fundamental para el desarrollo de la alfabetización. La función de los padres y de otros individuos alfabetizados es apoyar este aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (Rugerio y Guevara, 2015).

La identificación de los factores anteriormente mencionados sugiere dos principios esenciales en el desarrollo de la alfabetización inicial. En primer lugar, es fundamental que los niños participen de manera activa y comunitaria en las actividades diarias relacionadas con el lenguaje escrito. En segundo lugar, los niños logran adquirir más conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia la lectura y la escritura cuando estas actividades cotidianas son significativas para ellos.

Basándose en los hallazgos de investigaciones psicológicas sobre la secuencia del desarrollo infantil y los elementos que generan influencia en este proceso—especialmente aquellos vinculados con el aprendizaje de habilidades académicas elementales como las matemáticas y la lectoescritura— Teberosky (2003), Rugerio y Guevara (2015), y Torres y Cuter (2012) han identificado varias habilidades preacadémicas y lingüísticas que los niños necesitan para comenzar su educación formal. Estas habilidades incluyen el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, la comprensión de vínculos espacio-temporales, la percepción de formas y colores, la capacidad de igualación, la comprensión verbal, la pronunciación, la discriminación de sonidos, el manejo de un vocabulario básico, la comprensión de narraciones y la aptitud numérica.

Antes de desarrollar cada eje, se considera necesario realizar una introducción breve de los mismos. El eje cognitivo se centra en los subprocesos mentales implicados en la adquisición de la lectura y escritura, con especial énfasis en el procesamiento fonológico y el reconocimiento de palabras. En cuanto al eje constructivista, analiza cómo el niño construye activamente sus conocimientos, interpretando y comprendiendo el lenguaje escrito desde sus primeras experiencias. Por último, el eje socioconstructivista resalta la influencia del contexto social, cultural e histórico en el aprendizaje, considerando la interacción con otros individuos como un factor clave en el desarrollo de la alfabetización. Esta organización

permite abordar la alfabetización inicial desde una perspectiva amplia, integrando aspectos cognitivos, evolutivos y sociales.

4. Eje Cognitivo

El análisis de los subprocesos cognitivos que intervienen en el manejo del lenguaje escrito es fundamental para entender el desarrollo de las habilidades lectoras durante la alfabetización inicial. Teberosky (2003) señala que, en esta etapa, destacan principalmente dos subgrupos: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de palabras.

Plantea que, durante el aprendizaje inicial, se presentan dos subprocesos relacionados con el procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de palabras. La importancia del procesamiento fonológico se debe a la naturaleza alfabética de la escritura, la cual se entiende como un sistema de transcripción de los fonemas del lenguaje.

El primer subproceso es el procesamiento fonológico, que abarca la "conciencia fonológica", un término que describe la habilidad de descomponer y analizar las palabras en sus partes más pequeñas, ya sean sílabas o fonemas, sin tener en cuenta su relación con las letras (Teberosky, 2003).

El segundo subproceso involucrado es el reconocimiento de palabras, que se refiere a la capacidad de los lectores para procesar información gráfica, ya sea a través de letras o patrones ortográficos, con el fin de identificar las palabras escritas. Desde esta óptica, se argumenta que los lectores competentes distribuyen su atención entre numerosos subprocesos, incluyendo procesos perceptivos (como la identificación de letras, la conexión con sonidos y el reconocimiento de patrones ortográficos) y procesos de atribución de significado en la comprensión (como el acceso al vocabulario mental para determinar el significado de las palabras). Para que la lectura sea efectiva, es fundamental facilitar el procesamiento automático desde el inicio del aprendizaje.

Dentro de esta perspectiva, también se plantea una teoría evolutiva del aprendizaje, donde las habilidades se desarrollan en etapas sucesivas. En cada una de estas etapas, los niños emplean diferentes estrategias para interpretar lo escrito y asignarle significado. Todas las teorías coinciden en describir el inicio del proceso como pre letrado o prelingüístico. En esta fase, conocida como logográfica, el niño identifica rasgos distintivos de la palabra impresa, como el color del logotipo o la forma de la letra inicial.

Durante la lectura, se presenta una etapa de reconocimiento global y selectivo de las palabras impresas, que no conlleva un análisis de los componentes gráficos o sonoros y que no se aplica a todas las palabras. Esta etapa se caracteriza por una configuración visual no analizada, donde el reconocimiento de las palabras impresas está fuertemente influenciado por el contexto en que se presentan.

El segundo momento se inicia con una gradual toma de conciencia de las letras individuales, lo que lleva a un cambio en la estrategia: se pasa de los índices visuales a establecer una relación entre la letra y su valor sonoro. Esta relación no es sistemática al principio, sino que se presenta de manera parcial, inconsistente e incompleta. Los investigadores cognitivistas llaman a este momento semifonético. Cuando el niño tiene posibilidades de representar la estructura sonora de la palabra, puede considerarse que ha alcanzado un estadio denominado fonético o alfabético. La etapa alfabética ocurre cuando el niño ya ha aprendido la forma y el nombre de las letras y se ha iniciado en el desarrollo de una conciencia fonémica de los sonidos iniciales y finales de las palabras. En el transcurso de esta etapa, suelen utilizar el nombre de la letra para deducir su sonido. Analizar los componentes sonoros no es exhaustivo: en ocasiones se identifican sílabas y en otras fonemas. Según plantea Teberosky (2003), durante la segunda etapa, el reconocimiento de palabras ya no es arbitrario; las letras se emplean como índices para el establecimiento de vínculos con el sonido y su pronunciación en la palabra.

La tercera fase es la ortográfica y se caracteriza por la asociación sistemática entre la secuencia de letras y los componentes fonológicos de la palabra. En esta etapa, la conciencia es fonológica, ya que el aprendiz identifica la naturaleza abstracta de los sonidos y examina la palabra según categorías convencionales de correspondencia fonográfica, en lugar de utilizar criterios propios, como ocurría en la primera fase. Este modelo se fundamenta en la distinción de las formas o canales para leer las palabras: un canal fonológico, que implica tanto la conversión de letras en sonidos mediante la aplicación de reglas de correspondencia fonográfica, como la pronunciación de palabras durante el proceso de reconocimiento; y una vía de captación directa, que se basa en las formas visuales de las palabras impresas y su significado almacenado en la memoria.

5. Eje Constructivista

Esta perspectiva no considera el aprendizaje como un fenómeno absoluto y argumenta que la distinción entre lector y no lector es válida únicamente para quienes poseen una perspectiva normativa. En esta perspectiva, se espera que cada uno de los aprendizajes sea auténtico, es decir, convencional. Desde la perspectiva constructivista, los aprendizajes que se desarrollan entre los tres y los cinco años no son considerados previos por ser no convencionales, sino que forman una sección integral del proceso de alfabetización. (Teberosky, 2003; Braslavsky, 2003).

Esta perspectiva no considera el inicio del aprendizaje como una etapa prelingüística. La interpretación de textos (como libros, carteles, envases, etc.) sucede antes de que los niños aprendan a leer e implica atribuirle una intencionalidad al contenido escrito. Además, los niños interpretan dichos textos guiados por una hipótesis personal: creen que lo que está

escrito son los nombres de los objetos, considerando los nombres como un modelo de lo que puede ser “escrito” (Braslavsky, 2000; Rugerio y Guevara, 2015).

Para los constructivistas, la lectura, la escritura y el lenguaje oral no son desarrollados de forma aislada, sino que están interrelacionados desde una edad temprana. Esta perspectiva analiza la escritura desde la óptica del niño que aprende, explorando cómo el niño asimila la información y desarrolla su comprensión sobre los textos, cómo enfrenta problemáticas y, en general, el modo en que construye su conocimiento en el ámbito del lenguaje escrito. Se trata de conocimientos que el niño desarrolla de manera interconectada, abarcando diferentes e importantes aspectos de lo escrito (Baez & D’Ottavio, 2020; Teberosky, 2003).

6. Eje Socioconstructivista

La alfabetización no puede ser abordada de manera aislada, sino que debe tener en cuenta los entornos culturales, históricos y sociales en los que se desarrolla. Según el socioconstructivismo, el aprendizaje se basa en la interacción social. Los principios del constructivismo social pueden resumirse en: a) las funciones mentales, como leer y escribir, surgen de la vida social; b) las actividades humanas son mediadas por símbolos, especialmente por el lenguaje; y c) los miembros más experimentados de una cultura apoyan a los más jóvenes en su proceso de aprendizaje (Teberosky, 2003, p. 45).

7. Entorno educativo como espacio de estrategias para la alfabetización

Desde la alfabetización inicial, el espacio de enseñanza se entiende como el contexto que el docente organiza de manera intencionada para mediar saberes, seleccionar recursos didácticos y propiciar situaciones que favorezcan la apropiación de la lengua escrita (Braslavsky, 2008). En tanto, el espacio de aprendizaje se concibe como el lugar donde los estudiantes interactúan, a partir de situaciones contextualizadas social y culturalmente (Torres & Cuter, 2012). Finalmente, el espacio de estrategias hace referencia al conjunto de acciones pedagógicas, propuestas y recursos elaborados por el docente para guiar, sostener y potenciar los procesos de comprensión, producción escrita y reflexión metacognitiva antes, durante y después de las prácticas de lectura y escritura (Braslavsky, 2008).

A partir de esta perspectiva, la escuela debe actuar como un espacio organizado que favorezca la enseñanza y el aprendizaje de todos, dentro de un sistema global de apoyo que fluya en múltiples direcciones. Por su parte, el aula debe funcionar como una comunidad de aprendizaje, preparando a los estudiantes para la vida social. Desde el comienzo, en el nivel inicial, debe presentarse como un entorno cultural donde el niño tenga posibilidades de utilizar la lectura y la escritura de manera natural en circunstancias diarias. Esto incluye posibilidades de observación a otros durante su lectura y escritura, la exploración individual de soportes escritos, la interacción en lecturas compartidas y la presencia de un ambiente físico adecuado. En tales circunstancias, el niño tiene la posibilidad de generar y desarrollar sus propias estrategias (Braslavsky, 2008).

En un entorno escolar apropiado, los niños desarrollan sus propias estrategias para la lectura y la escritura. En esencia, "leer es entender el texto". No se puede negar que el niño es el protagonista en su proceso de adquisición de estas habilidades. Para convertirse en un lector estratégico que tenga posibilidades de generar significados mediante una comprensión

activa, el niño necesita automotivarse y supervisar su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose y corrigiéndose. Un lector competente cuenta con un plan para facilitar su comprensión.

La enseñanza, en este contexto, se concibe como una colaboración y un apoyo en la circunstancia adecuada para la construcción del conocimiento, dentro de la zona de desarrollo potencial. Las estrategias pueden ser muy variadas y dependen, en amplio modo, de la clase de texto. Se identifican ciertas estrategias generales que se dividen en tres momentos: antes, durante y después de la lectura (Braslavsky, 2008).

La práctica de emplear estrategias en cada fase de la enseñanza de la lectura facilita significativamente el desarrollo de la lectura independiente, consciente y autorregulada. Sus resultados son especialmente evidentes en estudiantes que enfrentan problemáticas, ya sean de origen natural o cultural, en su proceso de aprendizaje de la lectura.

Lo que la escuela permite es que los niños accedan directamente a libros y otros materiales. La institución les otorga el derecho a actuar como lectores y escritores, aunque desde una perspectiva convencional no lo sean. Este proceso no es espontáneo; es el ámbito escolar que lo habilita, lo genera, lo promueve y lo facilita. Crea las condiciones didácticas necesarias para que los niños se comporten como escritores y practiquen las actividades de lectura y escritura. La institución establece estas condiciones para que los niños se desenvuelvan como lectores, sin esperar a que esto suceda por sí solo. Para que los niños aprendan a leer a través de la lectura, la escuela debe establecer las condiciones didácticas necesarias que faciliten este proceso. Estas condiciones no se generan por sí solas; es fundamental crear un entorno propicio para que la lectura se lleve a cabo.

El maestro es consciente de que los niños no leen desde un enfoque convencional. Por eso, interviene al leer, plantear problemas, discutir temas y contenidos, y al asegurar la

disponibilidad de materiales escritos y libros en el aula. También escucha las interpretaciones de los niños y fomenta la cooperación entre ellos (Torres y Cuter, 2012).

7.1. Consideraciones previas a la lectura y escritura en el Primer Ciclo

Previo a la lectura de un texto, el docente aprovecha las estrategias que ya posee el alumno e introduce algunas adicionales. Dependiendo del contenido del texto, el maestro puede emplear una imagen del cuento. También puede leer el título de una noticia, un párrafo de un texto expositivo, un evento reciente, el nombre del autor o incluso iniciar una conversación con la finalidad de que los estudiantes recuerden lo que conocen sobre el tema relacionado con la lectura. Esto les permitirá formular algunas anticipaciones o hipótesis sobre el contenido, las cuales luego podrán confirmar o refutar. También se pueden proponer juegos o actividades que involucren la lectura o que generen la necesidad de escribir. Por medio de estas opciones, los alumnos desarrollarán motivaciones y actitudes, de acuerdo con el propósito de la lectura.

Los "organizadores visuales", como las imágenes, y los "organizadores verbales", como el título, sirven para recuperar los conocimientos previos y, especialmente, para anticipar el contenido que va a ser leído. En particular, los organizadores visuales son fundamentales en el segundo momento, ya que permiten prever la estructura del texto. Las ilustraciones de gran tamaño son más efectivas, ya que permiten integrar los eventos individuales del cuento, facilitando así una comprensión global del texto. Las ilustraciones más pequeñas ayudan a los niños a conectar las secuencias y a formular anticipaciones e hipótesis. Nunca se trata de un elemento destinado a vincular la imagen con la palabra para generar un vínculo de estímulo-respuesta.

De acuerdo con el Diseño Curricular de Tierra del Fuego para el nivel primario (2014), la alfabetización comprende no solo el desarrollo de la lectura, sino también la elaboración progresiva de textos escritos, con diferentes propósitos comunicativos. Así, la alfabetización se entiende como un proceso integral que articula lectura, escritura y oralidad, orientado a la construcción de significado en contextos relevantes.

Según el currículo, durante el primer ciclo se espera que los estudiantes adquieran habilidades para identificar y comprender diversos tipos de textos, así como para elaborar mensajes escritos coherentes, aplicando estrategias que favorezcan su independencia y creatividad. Paralelamente, se establece una continuidad con el segundo ciclo, en el que dichas competencias se profundizan y consolidan, fortaleciendo el dominio del sistema escrito en sus distintas formas y funciones sociales.

Por tanto, es imprescindible que las actividades anteriores a la lectura integren tanto la comprensión como la producción textual, fomentando un entorno en el que el niño participe de forma activa y significativa con la lengua escrita, alineado con los lineamientos curriculares provinciales.

7.2. Aspectos a considerar durante la lectura

En este momento, la estructura del texto se vuelve fundamental para la comprensión. Algunas estrategias para obtener una información inicial sobre el contenido incluyen analizar el índice, revisar el resumen en la contratapa o leer la introducción de un libro, así como la lectura del copete en el caso de una revista.

Las estrategias que buscan ayudar a los alumnos a abordar los complejos problemas de conexión entre las diferentes partes del texto escrito se centran en dos niveles de

interconexión: la macroestructura, que abarca el texto completo y su temática, y la microestructura, referida a las oraciones y a los vínculos entre ellas.

Las inferencias permiten mantener la coherencia entre los distintos episodios o secciones de un texto. Se relacionan con los significados implícitos que se expresan de manera directa, pero que pueden deducirse a partir de la información explícita contenida en el texto. Estas inferencias implican conectar ideas, completar vacíos, realizar conjeturas, establecer hipótesis e imaginar por fuera de lo que está implícito, basándose en los datos explícitos.

Incluso los textos más sencillos suelen necesitar múltiples inferencias para ser interpretados.

Las anáforas, que incluyen pronombres, elipsis y palabras que sustituyen a otras, son elementos que sostienen la unidad en la microestructura, tanto dentro de las oraciones como entre ellas. Una expresión anafórica adquiere su significado de un sector del texto que normalmente la precede, conocida como su antecedente. Estas anáforas están relacionadas principalmente con la cohesión dentro y entre oraciones. Aunque las anáforas comparten el mismo significado que su antecedente, es posible que den lugar a ambigüedades.

Se observan efectos muy beneficiosos en la comprensión de la estructura por medio de la lectura de cuentos durante la infancia inicial y en los niveles iniciales del sistema educativo formal. En dichas etapas, también es posible enseñar la estructura que subyace en los textos expositivos. Se considera que, a partir del segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB), y con mayor énfasis en el tercero, es crucial la enseñanza explícita de la estructura para realizar inferencias, así como el reconocimiento de las expresiones anafóricas, de modo especial para entender textos que no son familiares.

Otras actividades que se pueden llevar a cabo en clase, relacionadas con las estrategias de inferencias y anáforas, incluyen la discusión, la interacción y la formulación de

interrogantes. Un enfoque para fomentar el proceso constructivo de la comprensión es adoptar los roles de maestro y alumno mediante el diálogo y la discusión. Se pueden plantear a los estudiantes diversas preguntas con multiplicidad de finalidades, más allá de las inferencias, tales como:

- El resumen en una oración simple de un párrafo que se leyó.
- La formulación de un interrogante sobre el contenido leído y dirigirla a un compañero.
- La aclaración de un párrafo que resulte confuso.
- La predicción de lo que sucederá en el próximo párrafo.

Las estrategias de discusión se consideran elementos cruciales para la comprensión, ya que posibilitan al maestro entender lo que ocurre en la mente del alumno y la reestructuración de la situación educativa. En las estrategias de interacción, el maestro inicialmente actúa como modelo, pero con el tiempo los estudiantes asumen este rol hasta que ponen en evidencia su capacidad para interrogar y llevar a cabo la tarea independientemente.

Además, la relevancia de los interrogantes mientras la lectura radica en su potencial como pieza del andamiaje, facilitando la transición hacia la zona de desarrollo próximo. Esto incluye no solo las preguntas que el maestro formula hacia el alumno, sino también, y de manera especialmente importante, aquellas que van en sentido inverso. No solo es necesario fomentar la curiosidad en el alumno, sino adicionalmente promover la autointerrogación como parte de la metacognición, con el fin de desarrollar la independencia en el proceso de comprensión.

Al principio, el maestro asume la completa responsabilidad de los aspectos esenciales de esta tarea: selecciona el texto, formula interrogantes, ofrece respuestas, establece el vínculo entre interrogante y respuesta, y la justifica. Con el tiempo, esta responsabilidad se va transfiriendo al alumno.

7.3. Consideraciones luego de la lectura

Las estrategias para la etapa post lectura, probablemente las más reconocidas en la práctica habitual de los maestros, suelen incluir actividades en las que los niños:

- narren lo leído;
- realicen dibujos sobre el contenido;
- ilustren a los personajes;
- dramaticen lo que ocurrió.

En las etapas más avanzadas, se les solicita un resumen escrito. También es posible que sea de interés implementarlo en preescolar y en el primer ciclo mediante la escritura compartida. Debido a ello, es importante reflexionar sobre las condiciones de esta valiosa estrategia.

El resumen debe ser una versión integrada y fiel del texto que se está resumiendo, aunque también debe ser una nueva interpretación que cumpla con ciertas condiciones fundamentales:

- El conocimiento de las ideas clave del texto que se va a resumir;
- La redacción de un texto cohesivo y coherente;
- El mantenimiento de la fidelidad al pensamiento del autor;
- La revisión de lo escrito para que cumpla con las condiciones mencionadas.

En este caso, la escritura compartida no solo puede satisfacer todas esas condiciones, sino que facilita el proceso de metacognición involucrado en el acto de resumir.

8. Expectativas de aprendizaje y rendimiento académico en el segundo ciclo de primaria

El proceso de alfabetización iniciado en los primeros ciclos escolares constituye la base sobre la cual se desarrollan competencias académicas más complejas en el segundo ciclo de Educación Primaria (4° a 6° grado). En esta etapa se espera que los estudiantes consoliden y profundicen las habilidades adquiridas durante la alfabetización inicial (Diseño Curricular de Tierra del Fuego, 2014). Este periodo es fundamental para la integración de la lectura, la escritura y la oralidad, ya que los aprendizajes previos permiten a los alumnos enfrentarse a textos más extensos y complejos, así como desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan su desempeño académico en todas las áreas curriculares.

8.1. Desarrollo de la comprensión lectora

Durante el segundo ciclo, la comprensión lectora debe superar la simple decodificación de palabras, avanzando hacia la interpretación crítica y reflexiva de los textos (Teberosky, 2003). Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Identificar ideas principales y secundarias, así como relaciones causa-efecto, comparaciones y contrastes dentro del texto.
- Realizar inferencias que conecten información explícita e implícita, consolidando la comprensión global del contenido.
- Integrar la información de distintos textos para elaborar conclusiones, resúmenes y representaciones visuales, mediante estrategias como organizadores gráficos y mapas conceptuales (Braslavsky, 2008; Rugerio & Guevara, 2015).

Estas competencias permiten que los estudiantes comprendan textos narrativos, descriptivos y expositivos con un nivel de complejidad creciente, desarrollando la capacidad de interpretar y analizar información de manera autónoma, lo que constituye un indicador directo de su rendimiento académico en lengua y otras áreas del currículo.

8.2. Producción escrita y expresión del pensamiento

Se espera que los estudiantes produzcan textos con diversos propósitos comunicativos, respetando coherencia, cohesión, ortografía y convenciones gramaticales (Teberosky, 2003; Braslavsky, 2008). La escritura deja de ser un proceso mecánico para convertirse en una herramienta de comunicación y construcción del conocimiento. Entre las competencias esperadas se encuentran:

- Redacción de narraciones, descripciones, informes, cartas y textos argumentativos, utilizando vocabulario preciso y estructuras sintácticas complejas.
- Planificación, revisión y autoevaluación de los textos, fomentando la autonomía y el pensamiento crítico (Torres & Cuter, 2012).
- Uso de estrategias de escritura colaborativa, fortaleciendo la interacción con pares y docentes, y promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

8.3. Integración de habilidades cognitivas y metacognitivas

El rendimiento académico en el segundo ciclo no depende únicamente de la lectura y la escritura, sino también de la capacidad del estudiante para aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas. La metacognición implica planificar, supervisar y evaluar los propios

procesos de aprendizaje, estableciendo conexiones entre conocimientos previos e información nueva (Rugiero & Guevara, 2015). En este sentido, se espera que los estudiantes:

- Reconozcan sus dificultades y errores durante la lectura y escritura, utilizando la retroalimentación para mejorar.
- Empleen estrategias de comprensión como la formulación de preguntas, predicción de contenidos y elaboración de resúmenes.
- Desarrollen autonomía y responsabilidad en el aprendizaje, aplicando conocimientos previos para resolver problemas académicos complejos.

8.4. Implicancias para el rendimiento académico general

Una alfabetización inicial sólida impacta directamente en el rendimiento académico en todas las áreas del currículo, no solo en lengua. La capacidad de leer comprensivamente y de expresar ideas por escrito facilita el aprendizaje de contenidos en matemáticas, ciencias, estudios sociales y otras disciplinas, ya que muchas actividades requieren interpretación de enunciados, resolución de problemas y construcción de explicaciones (Braslavsky, 2008; Quiroga, 2024).

Los estudiantes que desarrollan habilidades avanzadas en lectura y escritura presentan mayores oportunidades de éxito escolar, mejor autoestima académica y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Por ello, el segundo ciclo de primaria constituye un periodo de consolidación y ampliación de los aprendizajes de alfabetización inicial. Se espera que los estudiantes logren autonomía, pensamiento crítico y competencias comunicativas integrales, contribuyendo a su rendimiento académico global y a su preparación para los niveles educativos posteriores. La escuela y el docente desempeñan un papel central al ofrecer

ambientes de aprendizajes ricos, significativos y contextualizados, que promuevan la lectura, escritura y reflexión metacognitiva de manera articulada.

En síntesis, la relación entre alfabetización y rendimiento académico constituye un eje central en la construcción de trayectorias escolares exitosas, lo que justifica la relevancia de la presente investigación.

METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental y de corte transversal. Asimismo, se inscribe dentro de un alcance descriptivo-interpretativo, ya que procura comprender y analizar las percepciones de los docentes acerca de las dificultades de alfabetización en primer y segundo ciclo de primaria, atendiendo a los significados que atribuyen a dichas problemáticas en su contexto institucional.

El enfoque cualitativo se considera pertinente porque permite explorar en profundidad experiencias, opiniones y valoraciones de los participantes, favoreciendo la comprensión de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los propios actores involucrados. En este sentido, no se pretende establecer relaciones causales ni realizar generalizaciones estadísticas, sino interpretar los discursos y las categorías que emergen a partir de las entrevistas realizadas.

En cuanto al alcance descriptivo, se retoma lo planteado por Roberto Hernández Sampieri (2014), quien señala que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos o fenómenos que se someten a análisis. En el marco de esta investigación, ello implica describir y analizar las percepciones docentes respecto de las dificultades de alfabetización, sin pretender establecer relaciones de causalidad entre variables.

El diseño es no experimental, dado que no se manipulan variables ni se interviene sobre la realidad estudiada, y es transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal.

Participantes

Se seleccionó un total de 7 docentes del primer ciclo de educación primaria de la Escuela N°31 Juana Manso, ubicada en la ciudad de Ushuaia. Asimismo, se incluyeron 6 docentes del segundo ciclo de la misma institución, con el propósito de comprender, de modo comparativo, las perspectivas docentes según el nivel educativo en el que ejercen sus funciones.

Las participantes del primer ciclo poseen edades comprendidas entre los 31 y los 50 años, y la totalidad corresponde al sexo femenino. Por su parte, las docentes del segundo ciclo tienen edades entre los 20 y los 50 años y, al igual que en el grupo del primer ciclo, todas son de sexo femenino.

Contexto de la Muestra

La institución educativa fue fundada el 28 de mayo de 1994 y en el presente año celebró su 30° aniversario. Se trata de un establecimiento de gestión pública ubicado en el Departamento de Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego. La escuela ofrece educación común en el nivel primario, con una duración de seis años. La escolaridad es obligatoria a partir de los 6 años cumplidos al 30 de junio. Al finalizar este trayecto, los estudiantes obtienen la habilitación para cursar el nivel secundario.

El equipo de gestión está conformado por una directora y dos vicedirectoras, quienes realizan el seguimiento pedagógico y el acompañamiento de las prácticas docentes en ambos turnos. Además, la institución cuenta con una secretaria y un auxiliar de secretaría.

Dispone también de dos auxiliares que, si bien habitualmente desempeñan tareas administrativas, en el presente ciclo lectivo cumplen funciones pedagógicas, como cubriendo licencias o cargos vacantes.

La escuela posee 20 secciones distribuidas en 10 en el turno mañana y 10 en el turno tarde, con una matrícula total de 366 estudiantes. Se observa que varios docentes trabajan en ambos turnos, sumando un total de 12 maestras.

En el turno de la mañana, la institución tiene la siguiente organización: 1° "A" con 14 estudiantes a cargo de una docente; 1° "B" con 12 estudiantes; 2° "A" con 21 estudiantes, donde se contaba con un cargo de pareja pedagógica que ha renunciado y hay una docente de apoyo a la inclusión como recurso único para un estudiante (DAI). En 3° "A", hay 22 estudiantes bajo la responsabilidad de una docente, junto con una pareja pedagógica y el apoyo de una DAI tres veces por semana. En 4° "A", hay 20 estudiantes; esta aula es abierta y está a cargo de una docente de matemáticas y otra de prácticas del lenguaje, además de contar con una pareja pedagógica y la asistencia de una DAI dos veces por semana. En 4° "B", hay 17 alumnos; la pareja pedagógica ha renunciado, por lo que las docentes de las áreas mencionadas anteriormente están asistiendo al grupo, y se cuenta semanalmente con una DAI como recurso único.

En 5° "A", hay 21 estudiantes, y en 5° "B", 20 estudiantes; ambos grados son abiertos y tienen a una docente responsable de matemáticas y ciencias sociales, y otra docente a cargo de prácticas del lenguaje y ciencias naturales. Por último, en 6° "A", hay 14 estudiantes y en 6° "B", 20 alumnos; ambos son grados abiertos. El 6° "A" cuenta con una docente para matemáticas y ciencias sociales, una docente de prácticas del lenguaje y ciencias naturales, una pareja pedagógica y la asistencia semanal de una DAI como recurso único para un estudiante, quien también recibe apoyo de un enfermero.

El 6° "B" está a cargo de la docente de matemáticas y la maestra de prácticas del lenguaje. En el turno de la tarde, se organizan de la siguiente manera: 1° "C" cuenta con 22 estudiantes y está a cargo de dos auxiliares, dado que los cargos no han sido cubiertos; ambas son responsables de la enseñanza en ambas áreas. El 2° "B" tiene 20 estudiantes y está a cargo de una maestra y una pareja pedagógica, quienes imparten las asignaturas. Luego, en 3° "B" hay 17 estudiantes, y en 3° "C", 18 alumnos; cada grado cuenta con una docente a cargo y una pareja pedagógica que participan en el proceso educativo.

Más adelante, el 4° "C" tiene 15 estudiantes y cuenta con una docente auxiliar, dado que el cargo no ha sido cubierto; también hay una docente de prácticas del lenguaje que rota entre ambos grados, ya que son grados abiertos. El 4° "D", con 17 estudiantes, cuenta con la docente de prácticas del lenguaje y una pareja pedagógica encargada de matemáticas y ciencias.

En 5° "C", que tiene 22 estudiantes, hay una docente de prácticas del lenguaje; la docente de matemáticas ha renunciado, por lo que la docente a cargo es responsable de todas las áreas. En cambio, en 5° "D", con 20 estudiantes, la pareja pedagógica se encarga de las clases, y se contaba con el apoyo de una DAI dos veces por semana para una estudiante, pero esta docente renunció en octubre.

En cuanto a 6° "C" y 6° "B", ambos con 15 estudiantes, cuentan con una docente de prácticas del lenguaje y matemáticas, quienes rotan entre los grados "C" y "D". A veces, la auxiliar asume la responsabilidad de estos grados cuando alguna de las docentes se ausenta por diversas razones.

La organización del ingreso en el turno de la mañana es a las 08:00 y la salida es a las 12:40; si no hay hora extendida, la salida es a las 12:10. La hora adicional puede ser otorgada por la docente del grado, si ha tomado la hora, o por otro referente en su defecto. En el turno

de la tarde, los estudiantes ingresan a las 13:30 y salen a las 18:15, con una hora extendida hasta las 18:20, manteniendo las mismas características que se mencionaron anteriormente.

En el turno de la mañana, el equipo docente está compuesto por trece mujeres, una maestra recuperadora para el primer ciclo y otra para el segundo ciclo, además de tres docentes de apoyo a la inclusión. Una de ellas actúa como recurso único en segundo grado, otra en cuarto grado, y la tercera comparte su función entre un estudiante de tercero y uno de cuarto. También hay un enfermero que asiste a un estudiante de sexto grado cuando lo necesita debido a su condición.

La organización semanal del currículo incluye áreas complementarias como inglés, tecnología, plástica, música (impartida por un docente varón) y educación física (también impartida por un docente varón). Además, cuentan con una biblioteca a cargo de un docente varón; sin embargo, los estudiantes no tienen acceso a espacios de laboratorio ni de informática, ya que no hay docentes asignados a esos cargos. En el turno de la tarde, hay 14 docentes a cargo de los grados, una auxiliar, y un docente de laboratorio, quien a veces debe cubrir un grado ante la ausencia de colegas. También hay docentes de plástica, inglés, música, tecnología y educación física, así como una docente bibliotecaria. Además, hay una maestra recuperadora para el primer ciclo y otra para el segundo ciclo. Hasta finales de septiembre, la institución tuvo la intervención y el acompañamiento de una DAI, que asistía dos veces por semana a una estudiante de quinto grado.

La institución cuenta con un equipo interdisciplinario dependiente del gabinete psicopedagógico y de asistencia escolar, integrado por trabajadora social, psicopedagoga, psicólogas, asistentes educacionales y fonoaudióloga.

Su función es trabajar de manera articulada con el equipo directivo y docente, atendiendo las demandas derivadas de las características del estudiantado, promoviendo la

corresponsabilidad en los procesos de enseñanza y acompañando las trayectorias escolares desde una perspectiva inclusiva.

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de datos, se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas, destinadas a ser administradas a los participantes del estudio previamente mencionados.

Según Hernández Sampieri et al.(2014), la entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de datos propia del enfoque cualitativo que combina preguntas preestablecidas con la flexibilidad necesaria para profundizar en temas emergentes durante el desarrollo de la entrevista.

La confección del guión de entrevista, elemento clave que compone el instrumento, consiste en una lista de puntos importantes a desarrollar y/o las interrogantes que se van a formular al participante o informante clave, con el propósito de generar respuestas coherentes en función de los objetivos de la investigación.

Procedimiento

Se le informó a la directora de la institución, como así también a las vicedirectoras, acerca de la investigación que se llevó a cabo, la cual se refirió al análisis de influencia entre el nivel de alfabetización en el primer ciclo de primaria y el rendimiento académico en el segundo ciclo, tomando como muestra a agentes del ejercicio docente que integran la institución.

El pedido de autorización a los directivos para la implementación del estudio mencionado se formuló de manera oral, ante lo cual brindaron una respuesta positiva, autorizando la realización de dicha investigación.

Se les informó a los directivos mencionados que se implementaría una encuesta semiestructurada, con la finalidad de explorar cómo influye el nivel de alfabetización durante el primer ciclo de primaria en el rendimiento académico y social de los estudiantes durante el segundo ciclo del nivel primario, desde la perspectiva docente.

Posteriormente, se explicó a los docentes la investigación y el objetivo de la misma. Asimismo, se les informó que el instrumento a implementar sería una encuesta. Un grupo de docentes aceptó las encuestas repartidas y las completó, mientras que otros/as las recibieron pero no las completaron.

Cada encuesta administrada fue ejecutada de manera individual y anónima, lo cual no es un dato menor, dado que numerosas docentes manifestaron su tranquilidad al tomar conocimiento de que no sería revelada su identidad. La mayoría de las encuestas fueron completadas en el momento, sin intervención del encuestador, siendo un grupo menor el que necesitó mayor tiempo.

Cabe destacar que todo el personal de la institución educativa se encontraba, al momento de la administración de las encuestas, abocado a la confección de actividades para la muestra institucional que se organiza para el 1 de noviembre, la cual es abierta a la comunidad, motivo por el que disponían de menos tiempo para participar del estudio.

RESULTADOS

El nivel de alfabetización alcanzado en el primer ciclo de primaria tiene una influencia significativa en el rendimiento académico del segundo ciclo. Un buen dominio de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad proporciona una base sólida que facilita el aprendizaje de otras áreas académicas, promoviendo una mejor comprensión de los contenidos y un mayor desempeño en asignaturas que requieren habilidades lingüísticas. Por tanto, es fundamental implementar estrategias eficaces de alfabetización en los primeros ciclos escolares para garantizar un desarrollo académico continuo y exitoso.

En primer lugar, tanto los docentes del primer ciclo como los del segundo ciclo de primaria poseen mayoritariamente entre 6 y 10 años de experiencia docente, tal como se evidencia a continuación en los gráficos, donde se exponen los principales resultados arrojados por medio de la administración de las encuestas realizadas.

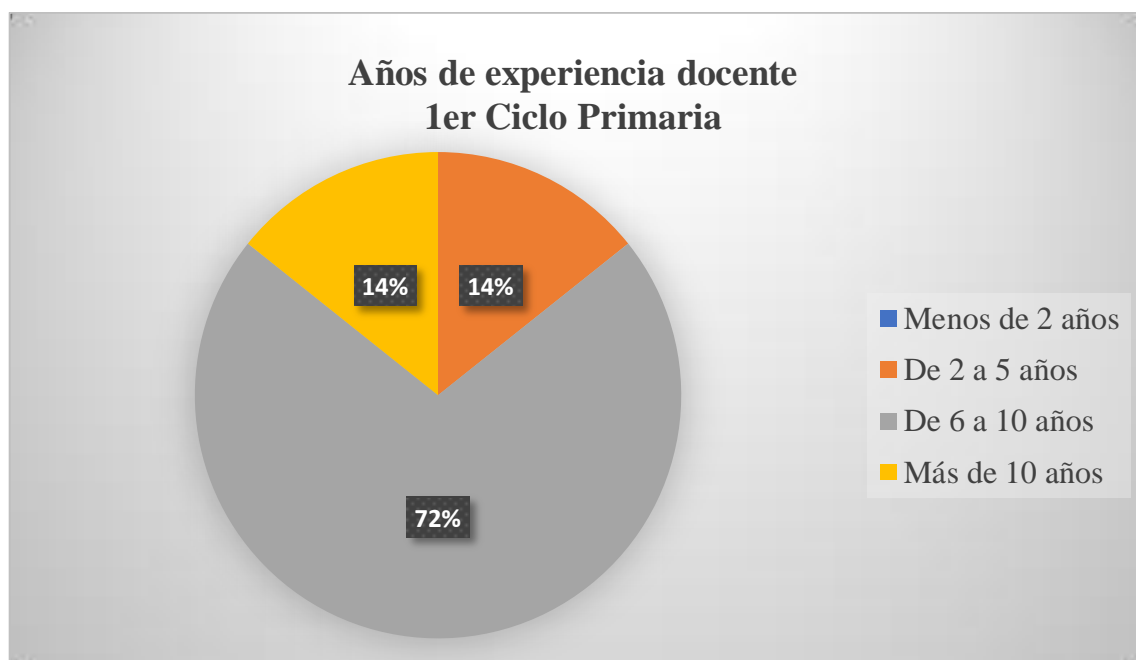


Figura 1

Años de experiencia docente reportados por los participantes del primer ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia.

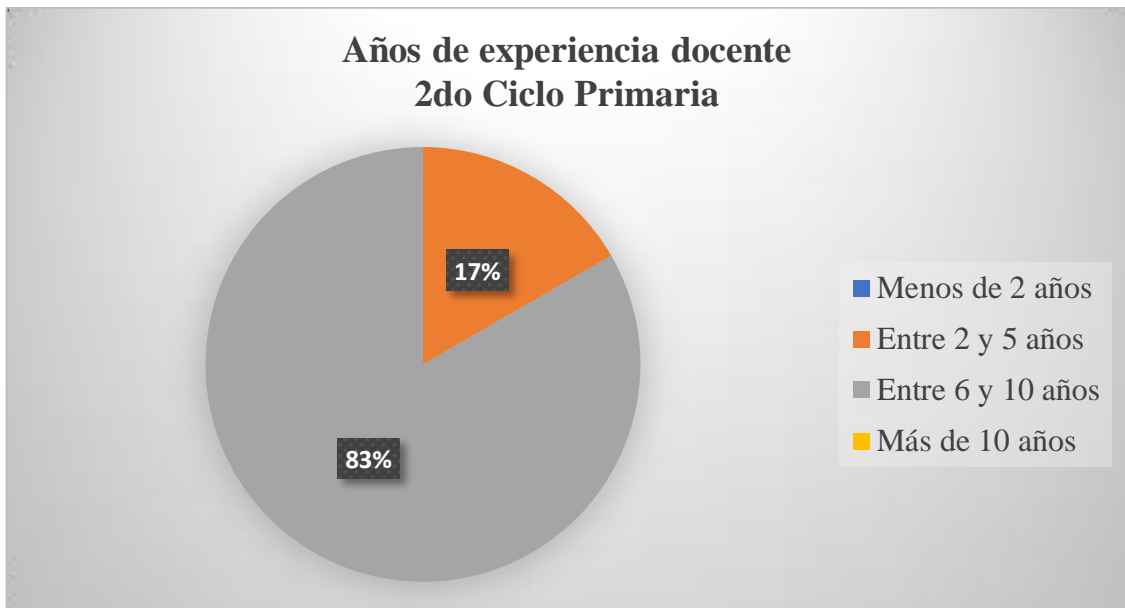


Figura 2
Años de experiencia docente reportados por los participantes del segundo ciclo de primaria
 Fuente: Elaboración propia.

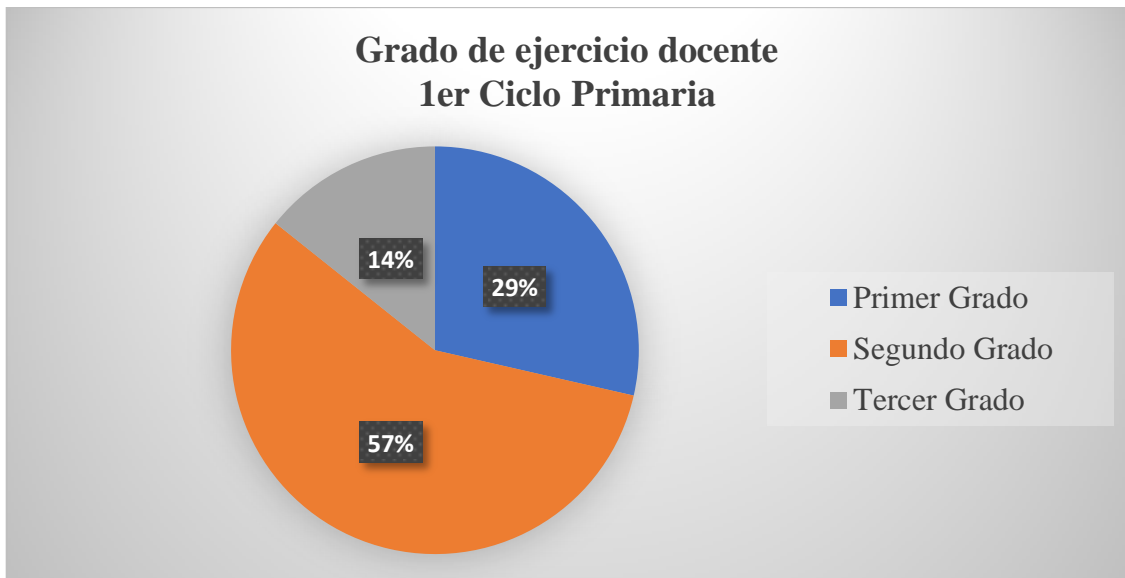


Figura 3
Grado de ejercicio docente reportado por los participantes del primer ciclo de primaria
 Fuente: Elaboración propia.

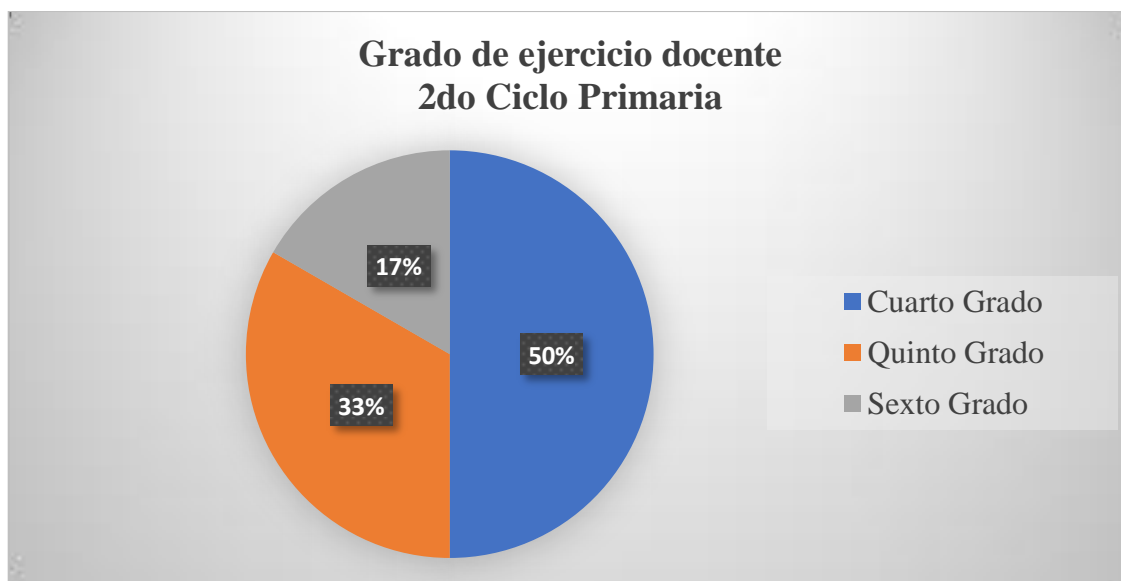


Figura 4

Grado de ejercicio docente reportado por los participantes del segundo ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia.

Si se analiza comparativamente lo reportado por las docentes de primer ciclo de primaria con lo informado por las del segundo ciclo, respecto de los niveles de alfabetización esperados acordes a las edades de los alumnos, la tendencia muestra que en el primer ciclo estos se encuentran en el nivel esperado, mientras que en el segundo ciclo se observan, mayores dificultades, ya que la mayoría reportó tener alumnos por debajo del nivel esperado según su edad.

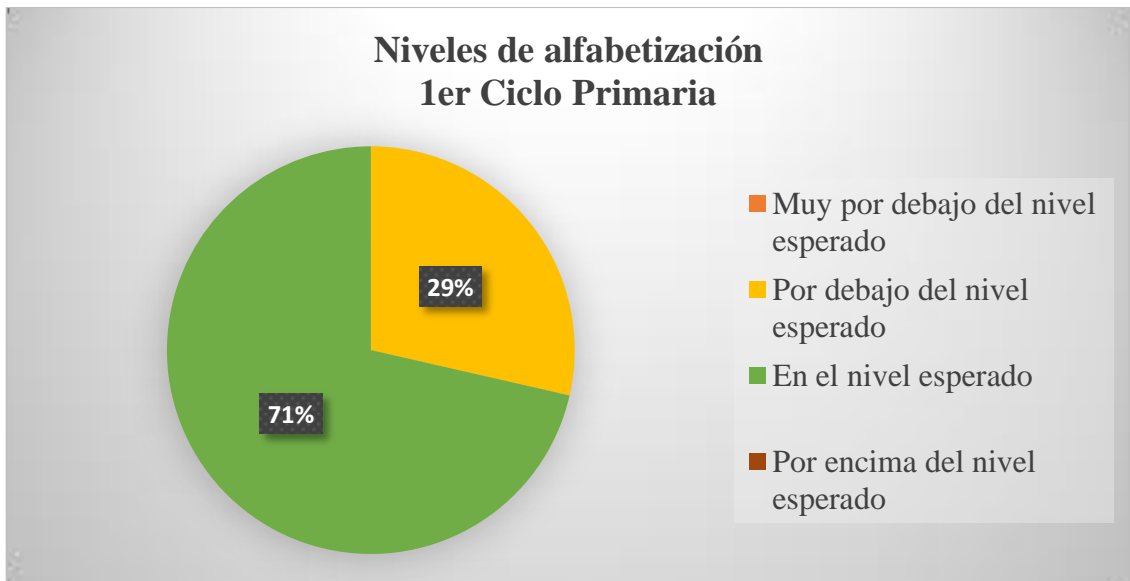


Figura 5
Niveles de alfabetización en relación con las expectativas etarias en el primer ciclo de primaria
 Fuente: Elaboración propia.

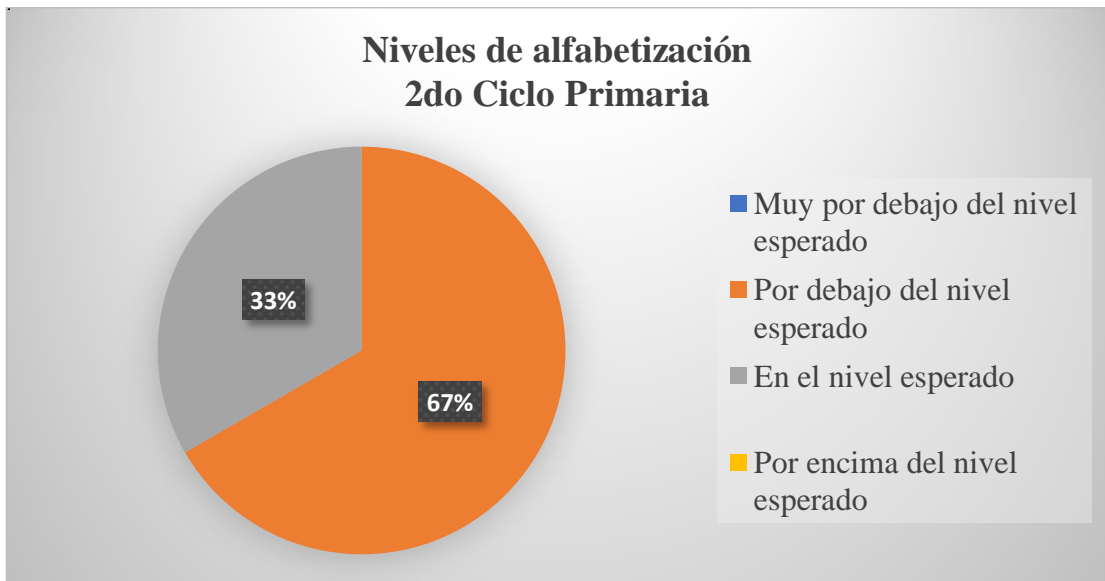


Figura 6
Niveles generales de alfabetización en comparación con las expectativas de su edad, reportado por docentes del segundo ciclo de primaria
 Fuente: Elaboración propia.

Respecto al porcentaje de estudiantes que presenta dificultades significativas de lectura, los docentes del primer ciclo de primaria reportan un promedio del 25%, mientras que en el segundo ciclo este porcentaje asciende al 50%. Se presume que estas dificultades se vuelven más visibles en el segundo ciclo debido a la mayor complejidad de los aprendizajes de esta etapa, los cuales requieren habilidades adquiridas previamente, que no son necesarias al mismo nivel.

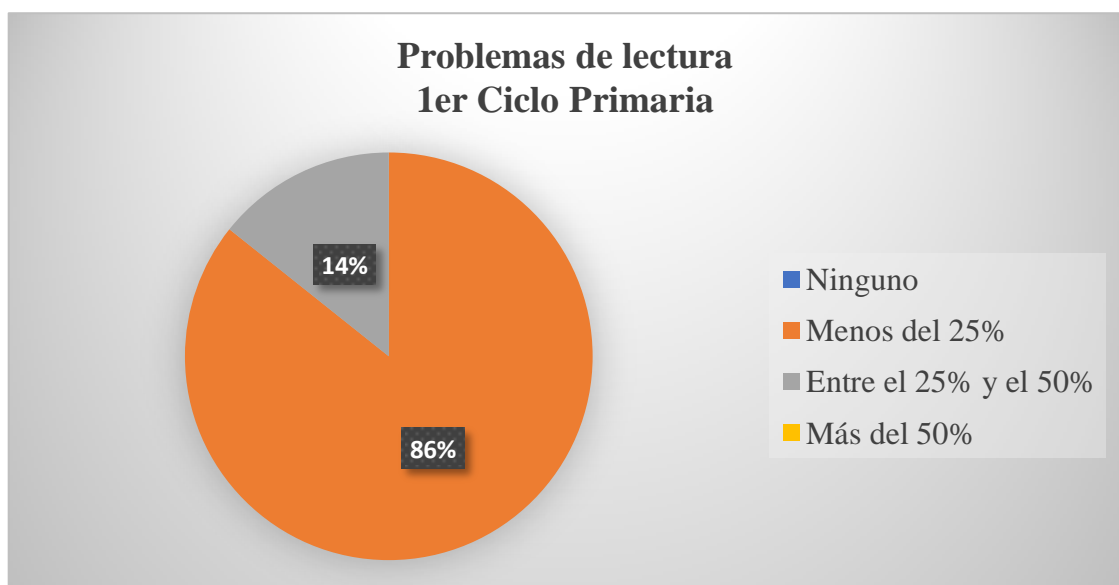


Figura 7

Porcentaje de estudiantes que presenta dificultades significativas de lectura, reportado por docentes del primer ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia.

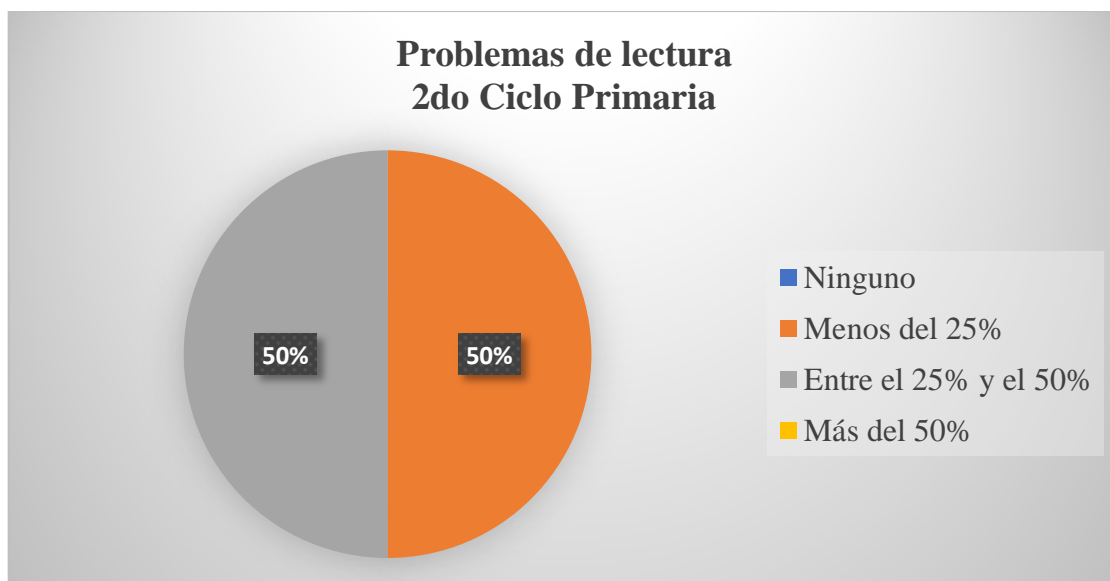


Figura 8

Porcentaje de estudiantes que presenta dificultades significativas de lectura, reportado por docentes del segundo ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de los problemas de lectura reportados en los gráficos precedentes, los de escritura se mantienen estables en ambos ciclos de primaria, ya que las docentes encuestadas indicaron que se presentan en un porcentaje menor al 25%. Esto permite presumir que las dificultades de alfabetización están predominantemente vinculadas a problemas de lectura y, en menor medida, a dificultades de escritura.

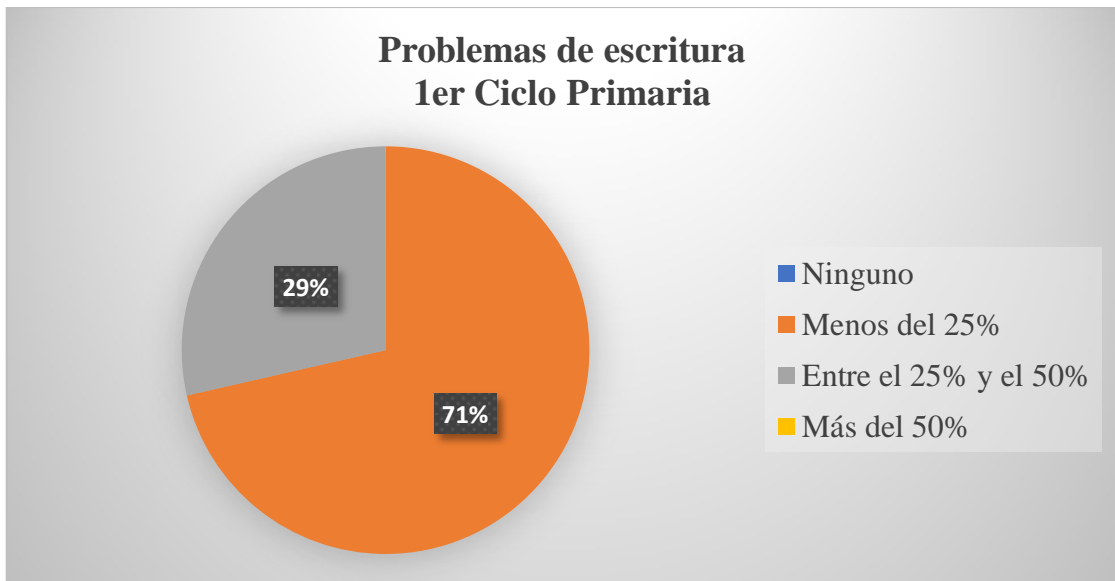


Figura 9

Porcentaje de estudiantes que presenta dificultades significativas de escritura, reportado por docentes del primer ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia.

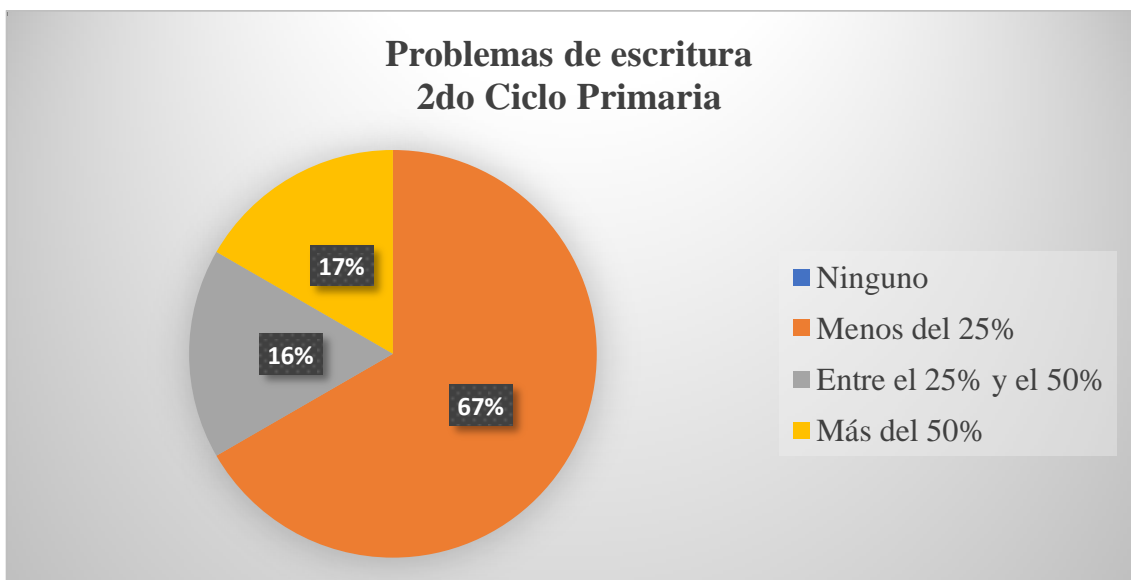


Figura 10

Porcentaje de estudiantes que presenta dificultades significativas de escritura, reportado por docentes del segundo ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia.

Ambos grupos de docentes coincidieron en que los problemas de alfabetización generan un alto impacto en otras áreas del aprendizaje, lo que evidencia la complejidad de sus repercusiones en los estudiantes.

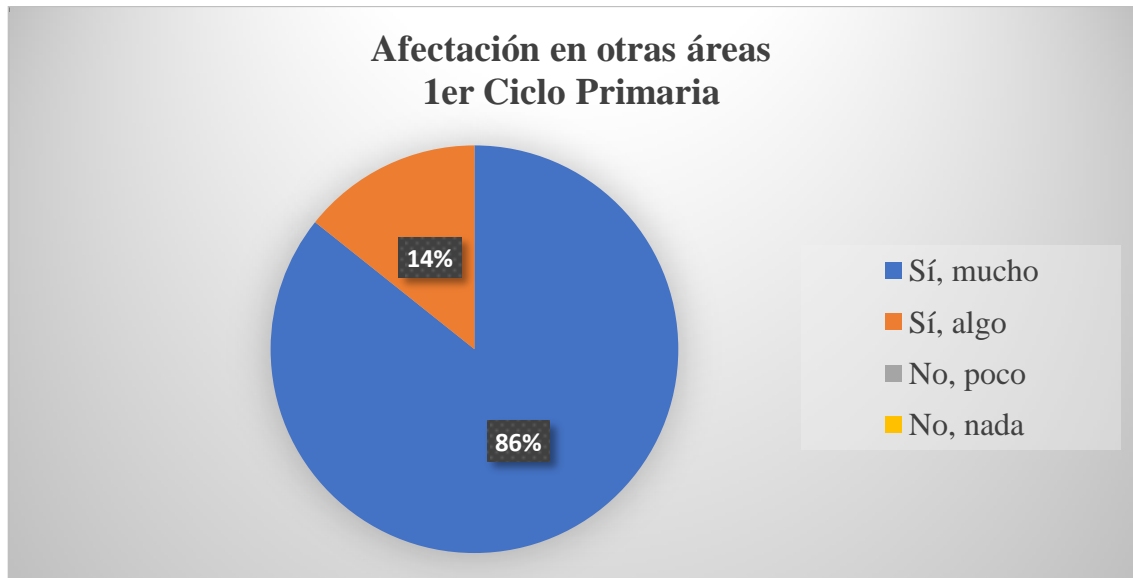


Figura 11
Consideraciones acerca de las afectaciones en otras áreas del aprendizaje, según el nivel de alfabetización de los estudiantes, reportado por docentes del primer ciclo de primaria
Fuente: Elaboración propia.



Figura 12
Consideraciones acerca de las afectaciones en otras áreas del aprendizaje, según el nivel de alfabetización de los estudiantes, reportado por docentes del segundo ciclo de primaria
Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, ambos grupos de docentes de los dos ciclos reportaron que, en la mayoría de los casos, refuerzan diariamente el proceso de alfabetización mediante actividades específicas que optimizan sus esfuerzos.

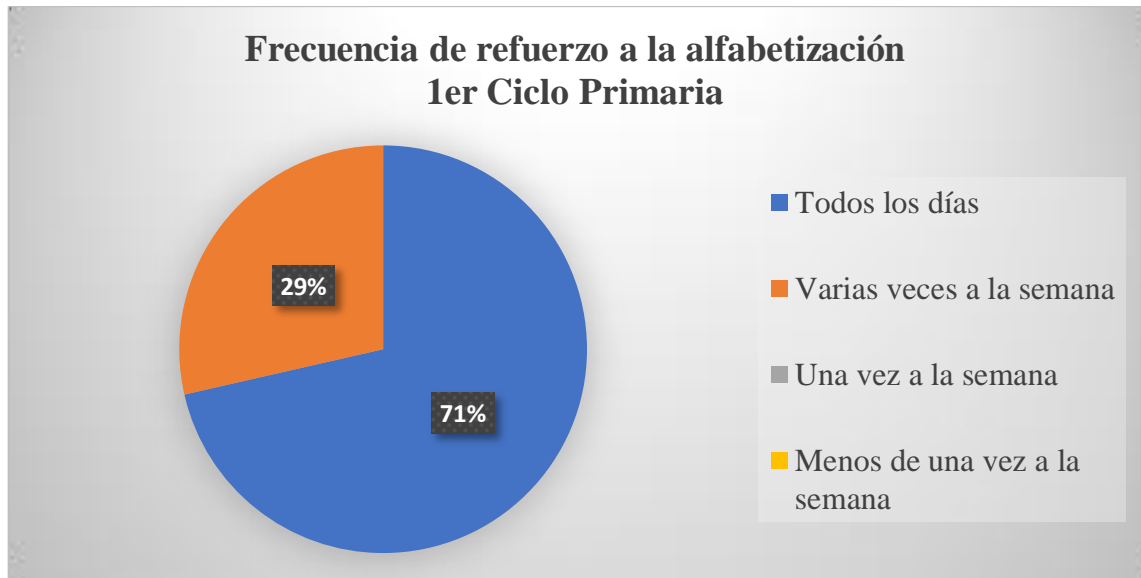


Figura 13
Frecuencia de realización de actividades específicas de refuerzo para mejorar el nivel de alfabetización de los estudiantes, reportado por docentes del primer ciclo de primaria
Fuente: Elaboración propia.

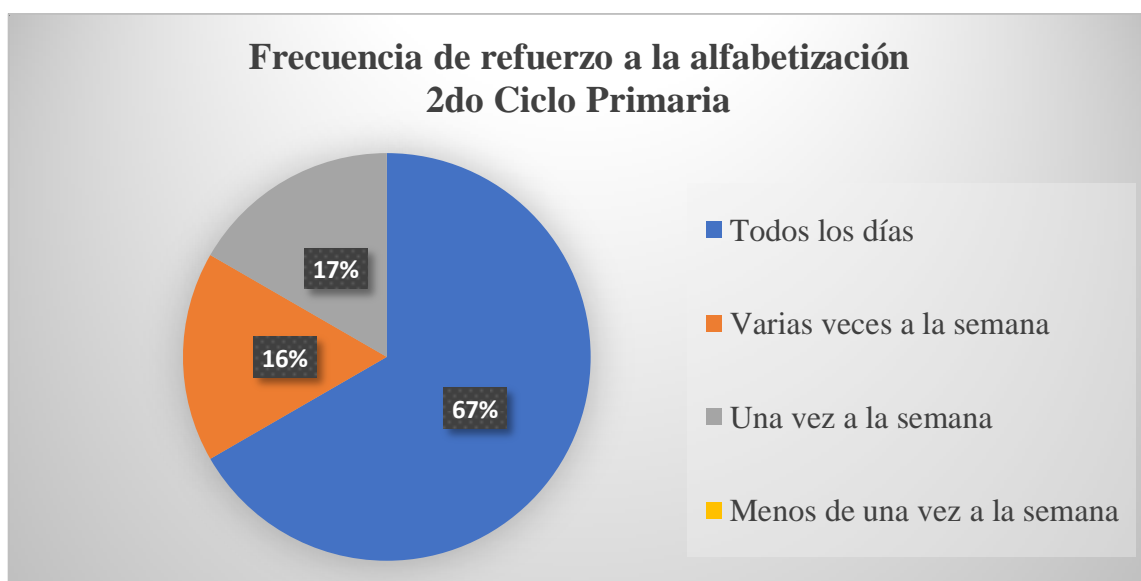


Figura 14
Frecuencia de realización de actividades específicas de refuerzo para mejorar el nivel de alfabetización de los estudiantes, reportado por docentes del segundo ciclo de primaria
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al rendimiento general en las asignaturas troncales (matemáticas, ciencias y lengua) de los estudiantes que presentan dificultades de alfabetización desde el primer ciclo, los docentes del segundo ciclo de primaria indicaron que este rendimiento se distribuye de manera equilibrada entre los alumnos con desempeño moderado y aquellos con desempeño bajo.

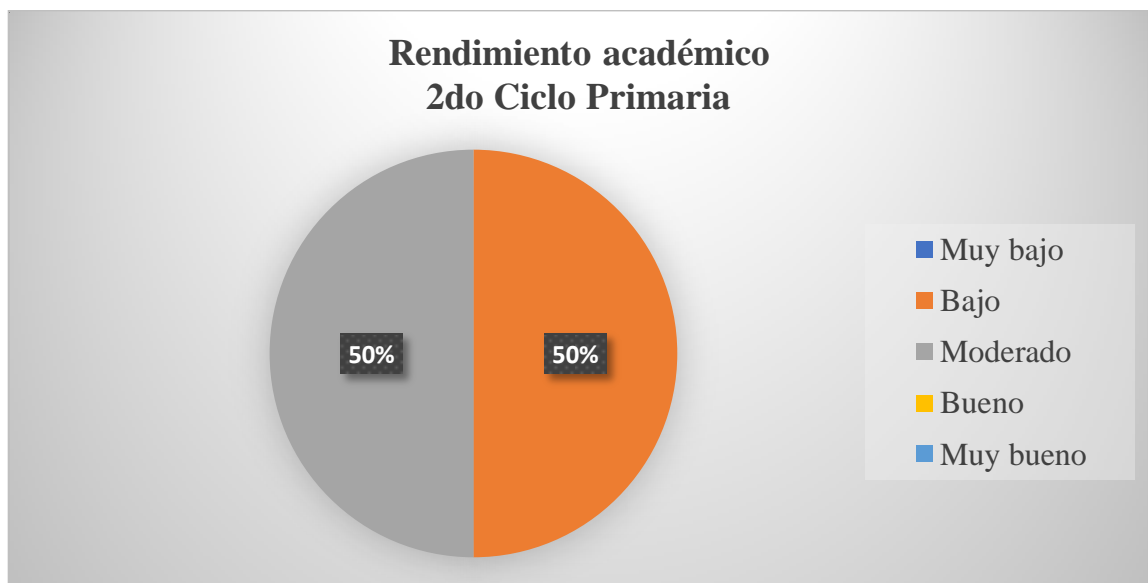


Figura 15

Descripción del rendimiento general en las asignaturas troncales (matemáticas, ciencias, lengua) de los estudiantes que llegan con dificultades de alfabetización desde el primer ciclo, reportado por docentes del segundo ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia.

Entre las estrategias que utilizan con mayor frecuencia las docentes de primer ciclo de primaria para reforzar la escritura y la lectura se encuentran la lectura en voz alta, la promoción de la lectura autónoma, los dictados y los ejercicios de escritura creativa. Por su parte, en el segundo ciclo de primaria destacan actividades como los grupos de lectura y los talleres de comprensión lectora.

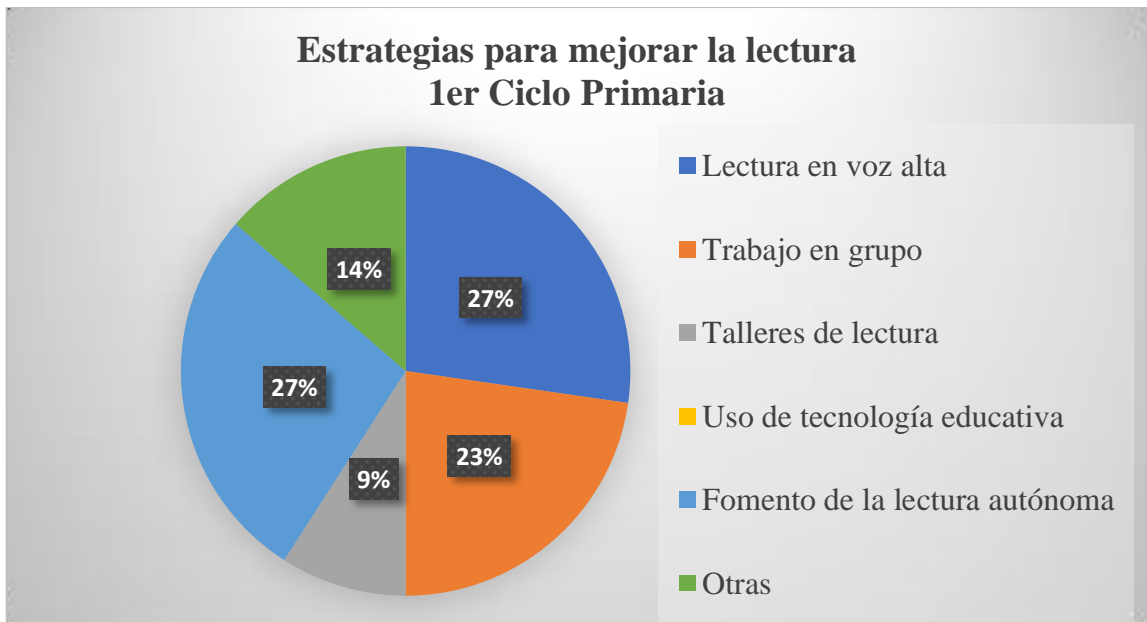


Figura 16

Estrategias más frecuentemente empleadas para mejorar la lectura de los estudiantes, reportado por docentes del primer ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia.



Figura 17

Estrategias más frecuentemente empleadas para mejorar la alfabetización de los estudiantes con dificultades, reportado por docentes del segundo ciclo de primaria

Fuente: Elaboración propia.

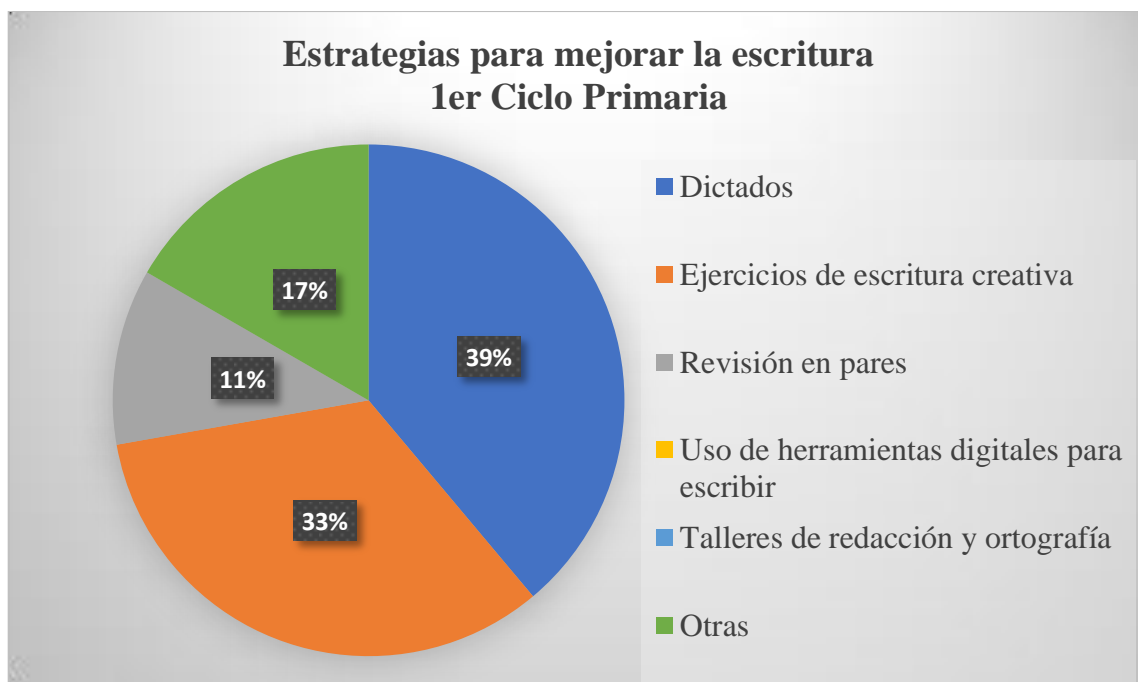


Figura 18
Estrategias más frecuentemente empleadas para mejorar la escritura de los estudiantes, reportado por docentes del primer ciclo de primaria
 Fuente: Elaboración propia.

Las docentes del segundo ciclo de primaria reportaron que las asignaturas en las que los estudiantes con bajo nivel de alfabetización presentan mayores dificultades son, principalmente, matemáticas y lengua.

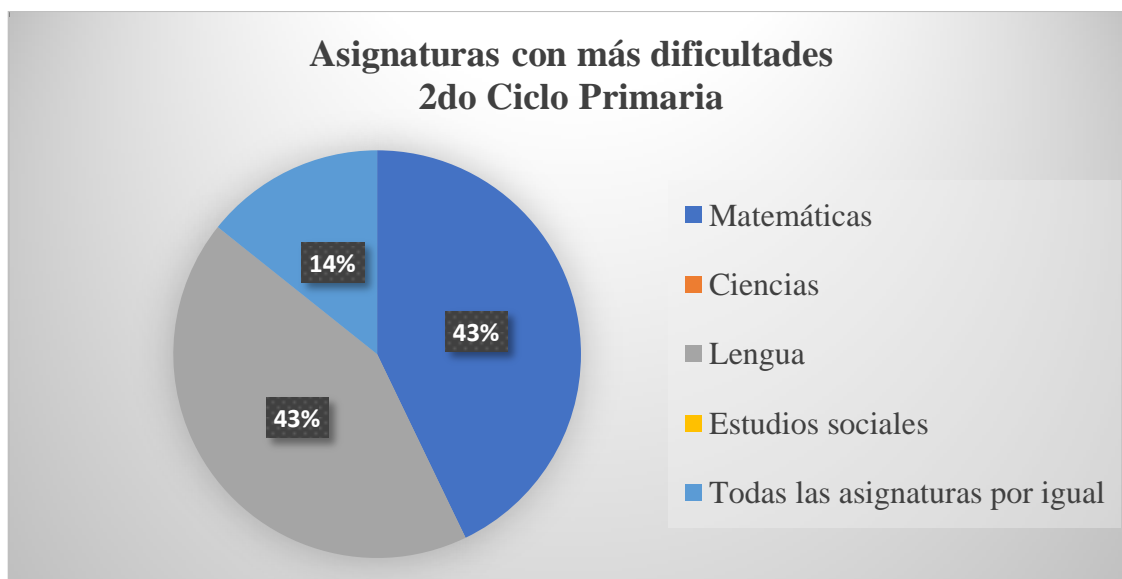


Figura 19
Asignaturas en las que se perciben más dificultades en los estudiantes con bajo nivel de alfabetización, reportado por docentes del segundo ciclo de primaria
 Fuente: Elaboración propia.

El resultado sobre la influencia del nivel de alfabetización en la participación y el desempeño de los estudiantes en las actividades grupales resulta controvertido, ya que las perspectivas registradas fueron similares en las cuatro categorías de datos analizados.

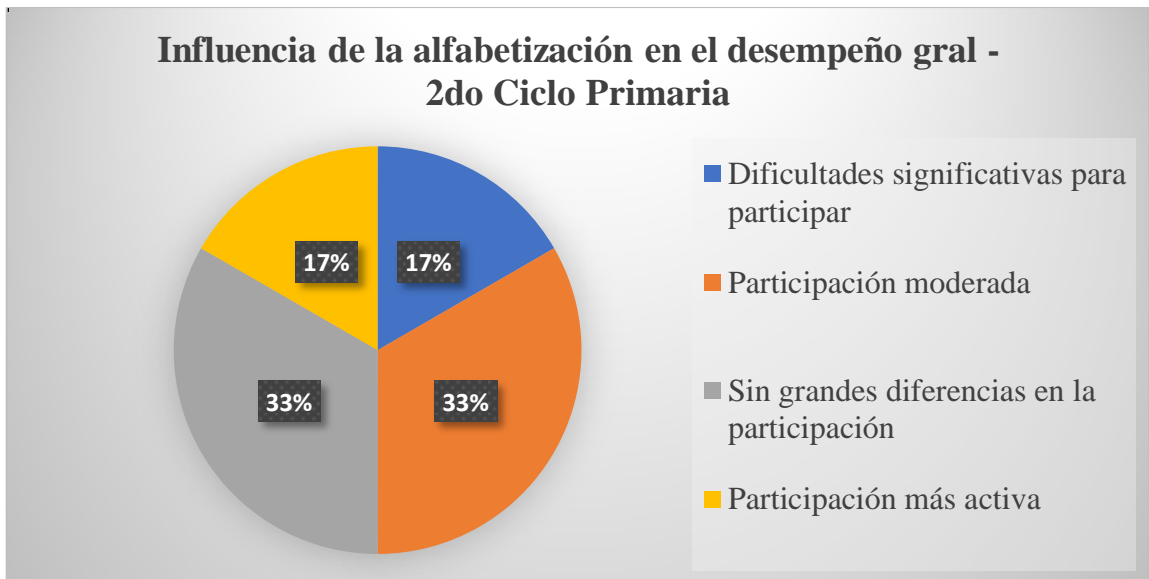


Figura 20
Influencia del nivel de alfabetización en la participación y el desempeño de los estudiantes en las actividades de grupo, reportado por docentes del segundo ciclo de primaria
 Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se observó que nivel de alfabetización de los estudiantes afecta su participación en clase, predominando una actitud poco participativa, según lo reportado por las docentes del primer ciclo de primaria.

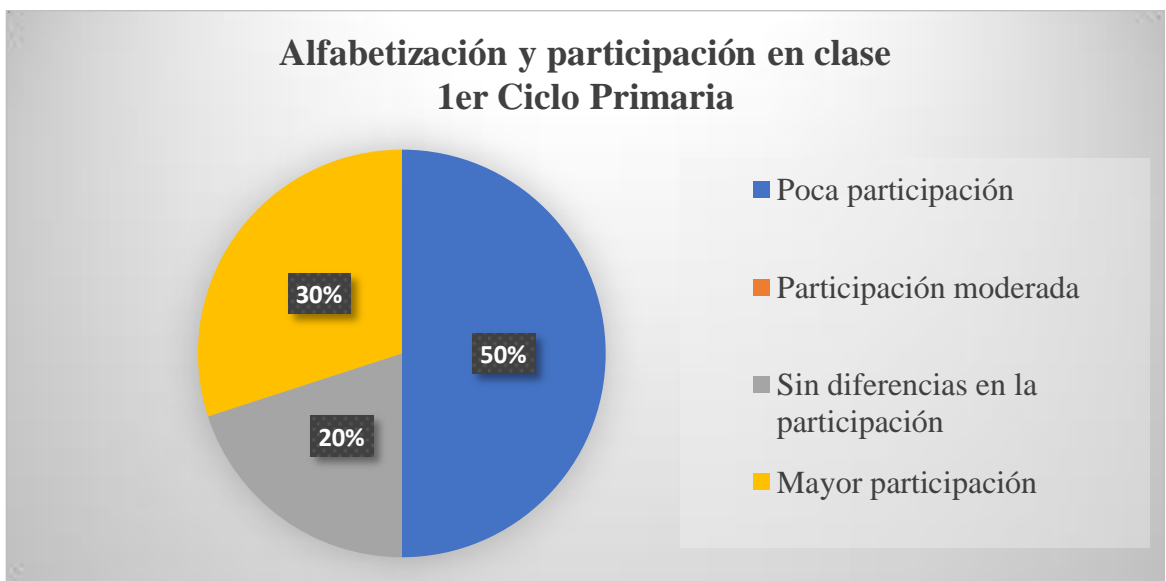


Figura 21
Modo de afectación del nivel de alfabetización de los estudiantes en su participación en clase, reportado por docentes del primer ciclo de primaria
 Fuente: Elaboración propia.

Por último, las docentes del primer ciclo de primaria señalaron tres recursos adicionales como necesarios para mejorar el nivel de alfabetización en la escuela: contar con materiales didácticos complementarios, un mayor acceso a la tecnología y capacitaciones docentes en metodologías de alfabetización.

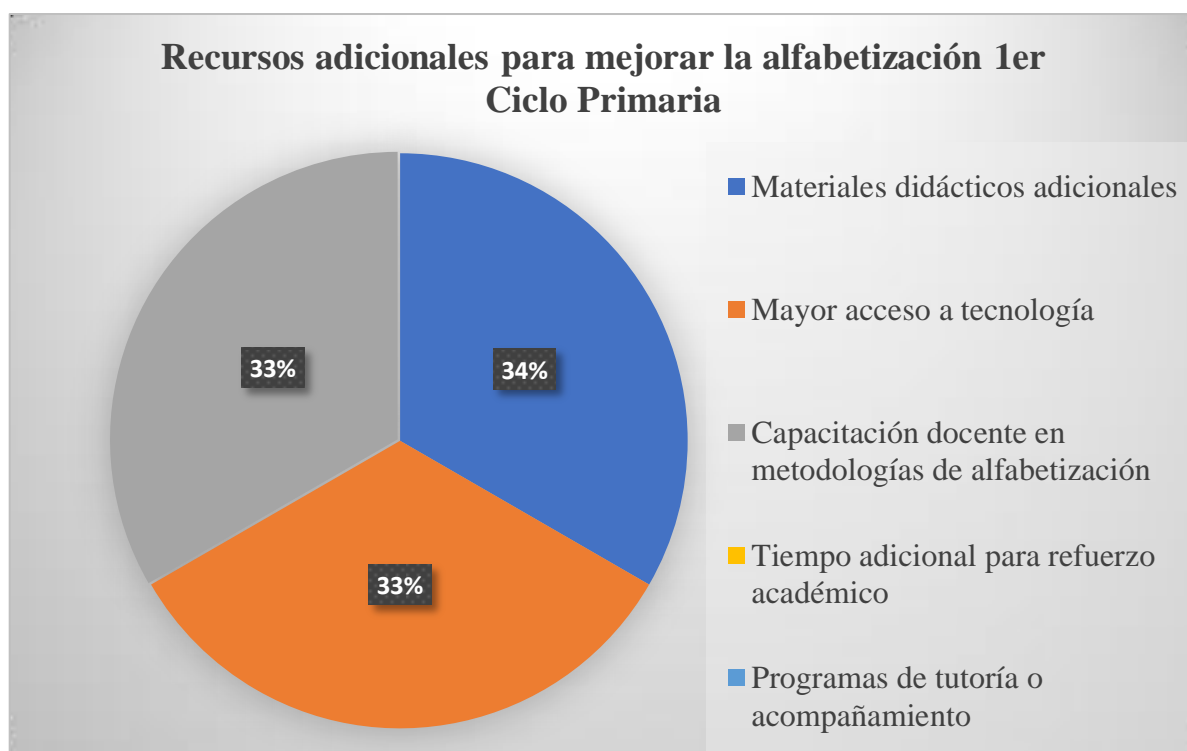


Figura 22
Recursos adicionales considerados necesarios para mejorar el nivel de alfabetización en la escuela en la que forma parte, reportado por docentes del primer ciclo de primaria
Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en los dos ciclos abordados en la presente investigación, primer ciclo y segundo ciclo de primario, se puede advertir que las mayores dificultades de alfabetización se encuentran en el segundo ciclo, donde se observan, según las percepciones docentes, mayores dificultades en lectura y escritura, dos elementos clave de la alfabetización. Estos datos numéricos respaldan lo señalado en estudios similares, destacando que el segundo ciclo constituye un momento decisivo en el fortalecimiento de las competencias lectoras y escriturales.

Tal como se planteó en el objetivo general del trabajo, estos hallazgos sugieren la necesidad de reforzar las actividades y prácticas de alfabetización del primer ciclo, de manera que los procesos del segundo ciclo puedan consolidarse sobre herramientas previamente adquiridas y no se vean obstaculizados en su desarrollo posterior en otras áreas, las cuales, según lo manifestado por las docentes, podrían verse afectadas. Este planteamiento coincide con lo señalado por Rugerio y Guevara (2015), quienes indican que el grado de competencia en habilidades lectoras tempranas puede servir como indicador para predecir el rendimiento en lectura en años posteriores.

Considerando los factores que pueden moderar o mediar la relación entre el nivel de alfabetización alcanzado en el primer ciclo y el rendimiento académico del segundo ciclo, se destacó la importancia de las estrategias desplegadas en el currículo por parte de los docentes. No obstante, también deben considerarse otros elementos contextuales, como el respaldo familiar, la disponibilidad de recursos educativos y las condiciones socioeconómicas, los cuales, aunque no fueron el foco principal del presente estudio, podrían incidir de manera significativa en esta dinámica.

Cabe mencionar que no se conoce con claridad de qué manera impacta diferencialmente cada estrategia empleada en el primer ciclo sobre los alumnos del segundo ciclo; es decir, cuáles son las más efectivas y cuáles las menos favorables. En este sentido, la variabilidad de estrategias utilizadas por los estudiantes para desarrollar su proceso de alfabetización dificulta establecer un patrón fijo, tal como lo plantea Braslavsky (2008).

En consonancia con Teberosky (2003), en el presente estudio se identificó cómo las fortalezas o debilidades en la alfabetización temprana impactan el aprendizaje en distintas áreas del conocimiento. Esto se encuentra alineado con el tercer objetivo propuesto en este trabajo, mostrando que la exposición temprana a la palabra, a diversos tipos de soportes escritos y visuales, y a los sonidos, entre otros, favorece la formación de una predisposición positiva hacia la consolidación de la lectura y la escritura durante la escolaridad formal. Este resultado destaca la necesidad de diseñar intervenciones tempranas que incluyan múltiples estímulos y apoyos para consolidar las bases de la alfabetización.

Respecto al último objetivo propuesto, relacionado con la elaboración de estrategias psicopedagógicas basadas en los hallazgos, se destacan los programas de involucramiento familiar que acompañen el proceso de alfabetización en los hogares. Estas acciones pueden incluir la lectura de cuentos, preguntas sobre los contenidos leídos y juegos de palabras, siempre que las instituciones proporcionen materiales adecuados y accesibles para las familias. Estas son algunas de las propuestas sugeridas por Torres y Cuter (2012).

Además, se considera esencial la formación y capacitación continua de los docentes en metodologías actualizadas de alfabetización, así como el desarrollo de estrategias multisensoriales. Estas metodologías optimizan los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, lo que concuerda con los principios de la educación inclusiva, según Báez y D'Ottavio (2020).

Los resultados obtenidos, además de destacar la importancia de reforzar la alfabetización en el primer ciclo, plantean un desafío para el diseño curricular y la organización institucional, ya que requieren estrategias integrales que aborden tanto la capacitación docente, la implicación familiar, la provisión de recursos, el soporte interdisciplinario y la adaptación de los contenidos en las áreas impactadas por estas dificultades. Esta relación sugiere que las dificultades en alfabetización no solo podrían limitar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, sino también incidir en el aprendizaje global y el rendimiento académico en distintas asignaturas, según lo expresado por las docentes.

Cabe señalar que el presente estudio tiene limitaciones relacionadas con el contexto específico, la falta de variables cualitativas que profundicen en los factores emocionales y contextuales, y la ausencia de un seguimiento longitudinal. Estas limitaciones requieren cautela al extrapolar los resultados y resaltan la necesidad de ampliar la muestra y la metodología en futuros trabajos.

En consecuencia, se sugiere que investigaciones futuras utilicen enfoques longitudinales y metodologías mixtas, que permitan evaluar el impacto a largo plazo de las estrategias implementadas, así como analizar las experiencias de docentes y familias en el proceso de alfabetización. Asimismo, la comparación entre diferentes contextos regionales y modalidades educativas fortalecería la validez y aplicabilidad de estos hallazgos. Por último, es recomendable que futuras investigaciones profundicen en el efecto diferencial de las estrategias docentes y su relación con factores contextuales, con el fin de diseñar intervenciones precisas y eficaces.

CONCLUSIÓN

La alfabetización inicial es fundamental, ya que desarrolla competencias básicas en comprensión lectora, expresión escrita y pensamiento crítico, esenciales para el aprendizaje en otras materias. Se ha demostrado que los estudiantes que alcanzan un nivel sólido de alfabetización en los primeros años de escolarización suelen adaptarse mejor a las exigencias académicas y presentan una mayor autoconfianza y motivación en el segundo ciclo. Por el contrario, quienes presentan dificultades en esta área pueden experimentar mayores desafíos, afectando tanto su rendimiento general como su bienestar emocional.

Factores como el contexto familiar, el apoyo pedagógico temprano y el uso de métodos de enseñanza personalizados pueden moderar o mediar esta relación. Los niños que reciben apoyo adecuado, tanto en casa como en la escuela, suelen superar dificultades iniciales de alfabetización y mejorar su rendimiento académico a lo largo de su trayectoria escolar. En cambio, la ausencia de estos factores puede intensificar las dificultades, afectando el proceso educativo en general.

En la presente investigación se observó que la alfabetización en el primer ciclo tuvo un impacto desfavorable en el rendimiento general del segundo ciclo. Esto refuerza la necesidad de repensar las estrategias educativas desde los primeros años y de prestar atención a los signos de alerta temprana. Si bien el estudio se centró en un contexto específico, los hallazgos pueden resultar relevantes en escenarios similares, por lo que sería útil realizar investigaciones que contemplen otras regiones bajo la misma normativa, permitiendo enriquecer las perspectivas y adaptar las intervenciones.

También es importante profundizar sobre cuáles son los factores que inciden con mayor fuerza en el vínculo entre alfabetización inicial y rendimiento posterior. En este sentido, se propone el desarrollo de estudios longitudinales que permitan evaluar el efecto real de las distintas estrategias de alfabetización a lo largo del tiempo, analizando cuáles son las más efectivas. Asimismo, sería valioso comparar los impactos de las diferentes prácticas docentes entre el primer y segundo ciclo, con el objetivo de diseñar estrategias pedagógicas más eficaces.

Por otra parte, se sugiere incorporar análisis cualitativos que permitan conocer más a fondo las experiencias y percepciones de estudiantes, docentes y familias. Esto enriquecería la interpretación de los datos cuantitativos y facilitaría el diseño de intervenciones más integrales, considerando tanto aspectos cognitivos como el bienestar emocional de los estudiantes.

Los datos obtenidos permiten observar de forma consistente que las dificultades lectoras y escriturales en el segundo ciclo están vinculadas con procesos que no se consolidaron adecuadamente en el primer ciclo. Esto reafirma la urgencia de promover intervenciones educativas tempranas, sostenidas y focalizadas. En esta línea, los hallazgos coinciden con los planteamientos de Rugerio, Guevara y Teberosky (2015), otorgando sustento teórico a este estudio y posicionándolo dentro de una línea investigativa que valora el papel central de la alfabetización en los primeros años escolares.

Desde una perspectiva metodológica, el trabajo se basó en un análisis cuantitativo que permitió identificar patrones relevantes sobre la alfabetización y su impacto en el rendimiento académico. A pesar de estar centrado en una población local, el estudio contribuye a la comprensión de dinámicas educativas que podrían replicarse en otros contextos similares.

Para concluir, resulta indispensable fomentar políticas públicas que articulen el trabajo de escuelas, familias y comunidades, generando redes de apoyo que favorezcan

entornos adecuados para la alfabetización. Además, es fundamental seguir de cerca las trayectorias escolares de estudiantes con dificultades persistentes, considerando dimensiones como género, ruralidad y vulnerabilidad. La alfabetización es un derecho esencial que requiere no solo de mejoras pedagógicas, sino también de voluntad política para garantizar condiciones dignas de enseñanza y aprendizaje.

APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación aporta elementos novedosos al campo de la educación y la alfabetización, al analizar de manera comparativa el impacto del nivel de alfabetización alcanzado en el primer ciclo de primaria sobre el rendimiento académico en el segundo ciclo. Este enfoque permite visibilizar la relación entre la adquisición temprana de habilidades lectoras y escritoras y el desempeño posterior de los estudiantes en diversas áreas del conocimiento, un aspecto que ha sido abordado de manera limitada en los estudios previos dentro del contexto regional de Tierra del Fuego.

Entre las contribuciones más relevantes, se destaca la identificación de estrategias de alfabetización implementadas por las docentes de ambos ciclos y su relación con los logros académicos de los estudiantes. Este hallazgo brinda información valiosa para la planificación pedagógica y psicopedagógica, evidenciando la necesidad de consolidar las competencias lectoras y escriturales desde el primer ciclo, con el objetivo de prevenir dificultades futuras y optimizar el aprendizaje en todas las áreas curriculares.

Asimismo, el estudio aporta evidencia que respalda la implementación de intervenciones tempranas y contextualmente adaptadas, considerando factores como el acompañamiento familiar, la disponibilidad de recursos educativos y la capacitación docente

en metodologías de alfabetización. De esta manera, se genera un marco conceptual y práctico que puede orientar futuras políticas educativas, programas de formación docentes y proyectos de investigación, promoviendo un enfoque integral e inclusivo en la enseñanza de la lectura y escritura.

Finalmente, los resultados de la investigación ofrecen un aporte original al reconocer la alfabetización temprana no solo como un conjunto de habilidades instrumentales, sino como un proceso que influye directamente en la trayectoria académica general de los estudiantes. Esta perspectiva favorece la comprensión del impacto de la alfabetización en el aprendizaje global, destacando la importancia de intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas coordinadas, con implicancias significativas para el diseño curricular y la mejora continua de las prácticas educativas.

LIMITACIONES A LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación presenta ciertas limitaciones que conviene considerar al momento de interpretar los resultados. En primer lugar, el estudio se realizó en una única institución educativa de Ushuaia, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras escuelas o contextos regionales, dado que cada institución posee características particulares en cuanto a recursos, organización y composición del alumnado.

En segundo lugar, aunque se aplicaron entrevistas semiestructuradas que permitieron conocer de manera detallada la perspectiva docente, la investigación careció de un seguimiento longitudinal. Esto implica evaluar el impacto sostenido del nivel de alfabetización inicial en el rendimiento académico del segundo ciclo, y limita la observación

de cómo evolucionan las habilidades lectoras y escritoras de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Otra limitación importante es que la información se centró principalmente en la mirada de las docentes, sin incorporar de manera sistemática las experiencias de estudiantes y familias, ni las percepciones del equipo interdisciplinario. Esto reduce la comprensión integral de los factores emocionales, sociales y contextuales que podrían incidir en los procesos de alfabetización y en el desempeño académico posterior.

Asimismo, la muestra del estudio fue reducida, con 13 docentes participantes distribuidos entre primer y segundo ciclo. Si bien permitió identificar patrones relevantes, restringe la representatividad de los datos y dificulta establecer comparaciones más amplias entre grupos de estudiantes y docentes.

Finalmente, no se consideraron de manera sistemática variables como contexto familiar, socioeconómico o cultural, las cuales podrían mediar o moderar la relación entre alfabetización inicial y rendimiento académico. La ausencia de estos datos limita el análisis de los factores que podrían explicar con mayor claridad las diferencias observadas entre los ciclos educativos.

En conclusión, estas limitaciones no disminuyen la relevancia de los hallazgos obtenidos, sino que invitan a interpretarlos con cautela y a proponer futuras investigaciones que amplíen la muestra, incorporando perspectivas múltiples y empleen diseños longitudinales y mixtos, permitiendo analizar de manera más profunda la relación entre alfabetización temprana y el posterior desempeño académico.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se identifican diversas áreas que podrían profundizarse en estudios futuros, con el objetivo de ampliar el conocimiento sobre la relación entre alfabetización inicial y el rendimiento académico posterior. En primer lugar, resulta relevante desarrollar investigaciones longitudinales que permitan evaluar de manera continua a el impacto de las estrategias de alfabetización implementadas en el primer ciclo de primaria sobre los aprendizajes en ciclos posteriores, identificando qué prácticas resultan más específicas para garantizar el éxito académico sostenido.

Asimismo, sería pertinente explorar el efecto de las estrategias docentes empleadas en ambos ciclos, considerando variables contextuales como la disponibilidad de recursos educativos, la capacitación profesional, la diversidad de estilos de aprendizaje y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Este tipo de estudios contribuiría a establecer pautas claras sobre las metodologías más adecuadas para fortalecer la alfabetización temprana y minimizar las dificultades en el segundo ciclo.

Por otro lado, se sugiere incorporar enfoques mixtos que combinen análisis cuantitativos y cualitativos, incluyendo la perspectiva de estudiantes, familias y docentes. Esto permitiría comprender no solo el desempeño académico, sino también aspectos emocionales y motivacionales relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como la participación en actividades escolares.

Finalmente, sería valioso realizar comparaciones entre distintos contextos regionales y modalidades educativas, con el objetivo de determinar cómo factores culturales, geográficos y organizativos influyen en la alfabetización. De esta manera, se podrían diseñar

intervenciones pedagógicas contextualizadas, basadas en evidencias, que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje en niveles primarios y contribuyan a reducir las brechas educativas.

LISTADO DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Las intervenciones que se presentan a continuación fueron diseñadas desde una perspectiva psicopedagógica con el objetivo central de favorecer el desarrollo integral de las competencias lectoras, escritoras y lingüísticas en los estudiantes del primer ciclo de primaria. Estas estrategias se sustentan en los hallazgos obtenidos durante la investigación, permitiendo identificar necesidades específicas y orientar acciones concretas que potencien el aprendizaje y la comprensión de cada estudiante. En función de lo evaluado, se presentan las siguientes propuestas de intervención:

Evaluación diagnóstica inicial:

Implementar evaluaciones regulares en el primer ciclo de primaria para identificar el nivel de alfabetización de los estudiantes, detectando a tiempo dificultades específicas en lectura, escritura y comprensión lectora.

Los componentes clave de la evaluación diagnóstica inicial son:

1. Lectura:

- Evaluar el reconocimiento de letras y sonidos.
- Identificar la capacidad para leer palabras simples y frases.
- Medir la fluidez y precisión en la lectura en voz alta.
- Evaluar la comprensión lectora mediante preguntas sobre textos breves.

2. **Escritura:**

- Identificar la habilidad para trazar letras y formar palabras.
- Observar la correspondencia entre sonidos y grafías.
- Evaluar la escritura de palabras y oraciones simples.

3. **Habilidades lingüísticas:**

- Medir el vocabulario activo y pasivo del estudiante.
- Evaluar la capacidad para narrar historias o describir situaciones.
- Determinar el desarrollo de la conciencia fonológica (segmentación de palabras, rimas, etc.).

4. **Comprensión oral:**

- Valorar la capacidad para escuchar y responder preguntas sobre historias narradas.
- Identificar la comprensión de instrucciones orales simples.

5. **Motivación y hábitos de lectura:**

- Explorar el interés del estudiante por la lectura y la escritura.
- Recoger información sobre las experiencias previas con materiales escritos.

Metodología de aplicación:

- **Individualizada:** La evaluación debe realizarse de manera personalizada para obtener resultados específicos y detallados.
- **Instrumentos diversos:** Utilizar pruebas formales, actividades lúdicas (como juegos de asociación o lectura de imágenes) y observación directa.
- **Colaboración docente-familiar:** Incluir cuestionarios para padres y entrevistas con docentes anteriores para complementar la información.

Programas de apoyo personalizado:

Diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas para atender a estudiantes con dificultades en alfabetización, incluyendo tutorías individuales, grupos pequeños de refuerzo y el uso de recursos digitales adaptativos.

Las principales características principales del programa de apoyo personalizado:

1. Evaluación inicial y continua:

- Identificar las áreas específicas de dificultad a través de diagnósticos iniciales.
- Monitorear el progreso de manera regular para ajustar las estrategias de intervención.

2. Diseño de planes individualizados:

- Adaptar las actividades a las habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.
- Establecer objetivos claros y medibles para cada etapa del programa.

3. Grupos pequeños de trabajo:

- Organizar sesiones en grupos reducidos para proporcionar atención más cercana y efectiva.
- Fomentar la participación activa en un entorno menos intimidante.

4. Tutorías personalizadas:

- Asignar tutores especializados que trabajen uno a uno con los estudiantes.
- Enfocar las tutorías en desarrollar habilidades específicas, como comprensión lectora, conciencia fonológica o escritura creativa.

5. Materiales y recursos adaptados:

- Usar herramientas y recursos que se ajusten a las necesidades del estudiante, como textos con diferentes niveles de dificultad, juegos educativos, aplicaciones interactivas y fichas visuales.

- Incorporar tecnologías educativas que ofrezcan retroalimentación inmediata y práctica autónoma.

6. Enfoque en habilidades clave:

- Priorizar el desarrollo de la conciencia fonológica, el reconocimiento de palabras y fluidez lectora.
- Trabajar estrategias de comprensión lectora y habilidades de escritura funcional.

Estrategias complementarias:

1. Fomentar la lectura:

- Crear bibliotecas de aula con textos variados y accesibles para todos los niveles.
- Organizar actividades como clubes de lectura, narración de cuentos y lecturas en voz alta.

2. Integrar el apoyo en el horario escolar:

- Incorporar las sesiones de apoyo dentro del horario regular para evitar interrupciones en otras áreas académicas.
- Alternar las actividades de refuerzo con el plan de estudios principal.

Formación docente continua:

Capacitar a los docentes en metodologías innovadoras de enseñanza de la lectura y escritura, basadas en enfoques multisensoriales y orientadas a fomentar la comprensión lectora desde los primeros años.

Los objetivos de la formación docente continua principalmente serían:

1. Fortalecer conocimientos teóricos y prácticos:

- Ampliar la comprensión sobre las bases neurocognitivas y lingüísticas del aprendizaje de la lectoescritura.
- Desarrollar habilidades para identificar y atender las dificultades de alfabetización.

2. Promover estrategias de enseñanza innovadoras:

- Incorporar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza multisensorial y el uso de tecnologías educativas.
- Diseñar actividades adaptadas a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Promoción de la lectura en casa y en la escuela:

Fomentar el hábito lector mediante bibliotecas escolares dinámicas, actividades lúdicas relacionadas con la lectura y talleres dirigidos a padres para involucrarlos en el proceso de alfabetización de sus hijos.

Entre las estrategias para la promoción de la lectura en la escuela, se encuentran:

1. Creación de rincones de lectura:

- Establecer espacios acogedores y accesibles en las aulas con una variedad de libros adaptados a los intereses y niveles de los estudiantes.
- Incorporar textos ilustrados, cómics, revistas y material multimedia para diversificar las opciones.

2. Actividades lectoras dinámicas:

- Organizar lecturas en voz alta, clubes de lectura o sesiones de cuentacuentos.
- Promover proyectos como el "amigo lector", donde estudiantes mayores apoyen a los más pequeños.

3. Incorporación de la lectura en el currículo:

- Diseñar actividades interactivas que relacionen los textos con las materias académicas.
- Utilizar libros relacionados con temas actuales y significativos para los estudiantes.

4. Eventos escolares enfocados en la lectura:

- Celebrar ferias de libros, semanas literarias y concursos de lectura creativa.
- Invitar autores, ilustradores o narradores para que compartan sus experiencias.

Articulación curricular entre ciclos:

Asegurar una continuidad en las estrategias pedagógicas entre el primer y el segundo ciclo, estableciendo objetivos claros y compartidos que fortalezcan las habilidades adquiridas en el primer ciclo.

Entre los objetivos de la articulación curricular entre ciclos se pueden mencionar:

1. Asegurar la progresión gradual y lógica de los aprendizajes.
2. Facilitar la transición de los estudiantes entre etapas educativas.
3. Promover un enfoque integrado que valore las competencias adquiridas en cada ciclo.
4. Evitar redundancias o lagunas en los contenidos enseñados.

Propuestas para fortalecer la articulación curricular:

1. Creación de un perfil de egreso del primer ciclo:

- Definir claramente qué conocimientos y habilidades deben tener los estudiantes al terminar el primer ciclo de primaria.
- Utilizar este perfil como referencia para planificar los contenidos del segundo ciclo.

2. Programas de inducción y adaptación:

- Implementar actividades al inicio del segundo ciclo para repasar y reforzar los aprendizajes fundamentales del ciclo anterior.

3. Integración de proyectos transversales:

- Diseñar proyectos colaborativos que involucren a estudiantes de ambos ciclos, promoviendo aprendizajes interconectados y significativos.

4. Uso de tecnología educativa:

- Incorporar plataformas digitales que permitan un seguimiento continuo de los aprendizajes y faciliten el acceso a recursos adaptados a cada nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Borzone, A. M., Canet Juric, L., Diuk, B., Feldman, D., Ferreres, A., Marder, S., Piacente, T., Roldán, L. Á., Rosemberg, C. R., y Zabaleta, V. (2021). *Los desafíos de la alfabetización en el contexto argentino actual*. <https://mardelplata-conicet.gob.ar/wp-content/uploads/2021/02/INFORME-Los-desafios-de-la-alfabetizacion-en-el-contexto-argentino-actual-1.pdf>
- Baez, M., y D'Ottavio, M. E. (2020). La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial. *Ciencia y Educación*, 3(3), 31–40. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i3.pp31-40>
- Bello, K. (2021). *Nuevas perspectivas sobre la alfabetización en las escuelas de primeras letras de la ciudad de México* (pp. 17–40). http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/631/1/BelloK-2021-Nuevas-perspectivas-sobre-la-alfabetizaci%C3%B3n.pdf
- Borzone, A. M., & Rosemberg, C. R. (2020). “Alfabetización temprana: aprendizajes y desafíos en el aula inicial.” Paidós.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21(4), 1–14. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), 1–17. https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/material-bibliografico-de-interes-para-docentes-que-se-desempenen-en-el-nivel-superior/upload/Braslavsky1._QUE_SE_ENTIENDE_POR_ALFABETIZACION.pdf

Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela.*

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54125569/104Estrategias_para_la_comprehension_activa_braslavsky_bertha-libre.pdf?1502548624=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DENSENAR_A_ENTENDER_LO_QUE_SE_LEE_La_alfa.pdf&Expires=1728612967&Signature=anG57yBv0pAzLLDabfha6XteOo47AcWcKQiPvp7SWd5ui333MEnuer6dZg4LJ~Cu0f5kZ6FY~HD-WAr0W0s1RhKmrnncfzDCf4IsEn3mgA2i6jJJt6Gn1MNcUiyy9vPcxSHPNkohYnLM9VwEXPTcKBael5arni5Bpo9KYW2IPHSMTVvYVE6YawHjrc66o2KQk~eR9RIU1ad~Jb8jzU4eN1~jM1StEVn3zWqfW1W1YP8pkO6bwIz4jISQz3O-Lc2KwA7janoR~IObzha5goMLIIAqgs2ysLXnly5fYYrFTMpi7jRFRcas7043YVcuxl15iG8cWmqSBG8I1O44m5LRVA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Casañas, R., Mas-Expósito, L., Teixidó, M., y Lalucat-Jo, L. (2020). Programas de alfabetización para la promoción de la salud mental en el ámbito escolar. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34, 39–47.

<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.010>

Delgado-Gastélum, G., Tinajero-Villavicencio, M. G., y Carrasco-Altamirano, A. C. (2023).

Alfabetización inicial: Decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. *Revista Electronica Educare*, 27(1). <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>

Diuk, B. (2023). Escuelas que enseñan a leer mejor: el rol transformador de la alfabetización temprana en el rendimiento académico. Universidad Austral.

<https://www.austral.edu.ar/wp-content/uploads/2025/05/Informe-Lectoescritura-y-liderazgo-educativo.-Dr.-Juan-ASSIRIO-y-Lic.-Veronica-POENITZ-.pdf>

- Diuk, B. (2023). “Procesos de alfabetización inicial y comprensión lectora: aportes desde la psicología educativa.” Universidad Nacional de La Plata.
- Gonzaga Betancurth, L. E. (2021). Iniciación a la lectoescritura basado en el desarrollo las neurofunciones. *Revista Conrado*, 17(78), 322–330.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-322.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 4).
- Manghi Haquin, D., Crespo Allende, N., Bustos Ibarra, A., y Haas Prieto, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79–92.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n2/1607-4041-redie-18-02-00079.pdf>
- Morales, L., y Pulido-Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber*, 14(37), 1–17.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292>
- Ortiz, M. (2007). *La alfabetización inicial en la escuela* (pp. 1–60).
https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/548/La_alfabetizaci%C3%83%C2%B3n_inicial_en_la_escuela.pdf?sequence=7
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la escuela preescolar. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 13, 25–42.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sánchez-Vincitore, L. V., Mencía-Ripley, A., Veras, C., Molina, S., Cabrera, M., y Ruiz-Matuk, C. B. (2020). Efectos de una intervención de alfabetización en las habilidades lectoras del alumnado de primaria: Proyecto USAID LEER. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 78–95.
<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp78-95>

Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 42–45. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45086894/2.-ALFABETIZACION-INICIAL-TEBEROSKY-libre.pdf?1461644934=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAlfabetizacion_inicial_aportes_y_limitac.pdf&Expires=1728612571&Signature=eE2MgMEKbJ~mJcBGzqlGiimN1nCVJ2zYciiYq9lw81WhnI907Y0xAyx0IuMYIfwNm6T-NCdascRmIhAVe0PT3227DtgabvbdRLktTQVtSkEQqhZOz2O7VpFxzWZiEH-p-8~yPzUtYYMmIfF-~~SOiF5A1FXB0te1VwAN4BDFAlXOs~FSHOiSr4FwvR6ifhQRwmABz8YtD9rFD1-hwArWzKvvFi7DPck1RP5rr-EyO8cm9AVHW2t25HtxJQ8ALm8yUmo1T4a1-XHDJtCaq4tmUy6RS1SvIF09C-DD8WBreQ1VlvqTrupJE89-x8eLXrc2axD2O43gHZSfhuIdhrKD1g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K., y Quilodrán Peredo, F. (2022). *Alfabetización escolar en aprendientes de lenguas adicionales no alfabetizados- aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos y pedagógicos*. 14(2), 129–149.

<https://doi.org/https://doi.org/10.37536/LYM.14.2.2022.1386>

Torres, M., y Cuter, M. E. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria* (pp. 1–50). Ministerio de Educación de la Nación. <https://inca.stelli-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/AlfabetizacionModulo2.PDF>

Vargas, M. (2020). *Fortalecimiento de la alfabetización a través de la articulación de las áreas de lengua del primer ciclo en el Nivel Primario*.

<https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/20163/TFG-%20Mercedes%20Vargas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zamero, M. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación* (pp. 1–62).

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002859.pdf>

Zamero, M., y Melgar, S. (2006). *Todos pueden aprender lengua. Entre Inicial y Primero* (pp. 1–43).

https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWkhamQxY1dkaU5qQTBiSEozT1RCdmNqVjNkalp1ZG1nMmQycHdkZ1k2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpWltdsdWJHbHVhVHNnWm1sc1pXNWhiV1U5SWtWdWRISmxJRWx1WTJsaGJDQjVJRkI5YVcxbGNtOHVjR1JtSWpzZ1ptbHNaVzVoYldVcVBWVIVSaTA0SnkRmJuUnlaU1V5TUVsdVkybGhiQ1V5TUhrbE1qQIFjbWx0WlhKdkxuQmtaZ1k3QmxRNkVXTnZibJJsYm5SZmRlIbHdaVWtpRkdGd2NHeHBZMkYwYVc5dUwzQmtaZ1k3QmxRPSIsImV4cCI6IjIwMjQ1MTAtMTFUMDE6MzY6NDAuNzUxWiIsInB1ciI6ImJsb2Jfa2V5In19--4e3752573764866eb92aad3fe297e298fc013c18/Entre%20Incial%20y%20Primero.pdf?content_type=application%2Fpdf&disposition=inline%3B+filename%3D%22Entre+Incial+y+Primero.pdf%22%3B+filename%2A%3DUTF-8%27%27Entre%2520Incial%2520y%2520Primero.pdf

Zapata Martínez, R. P. (2022). *El equipo de gestión y su impacto en el proceso de alfabetización de los niños/as en el primer ciclo del nivel primario de la escuela San Juan Bautista de la Salle, durante el año escolar 2021-2022.*

<http://190.122.99.186/bitstream/handle/123456789/2281/EL%20EQUIPO%20DE%20GESTI%C3%93N%20Y%20SU%20IMPACTO%20EN%20EL%20PROCESO%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXO

Modelo de Encuesta

(Para docentes de primer ciclo de primaria)

Objetivo: Esta encuesta tiene como finalidad explorar cómo influye el nivel de alfabetización en el rendimiento académico y social de los estudiantes en el primer ciclo de primaria, desde la perspectiva de los docentes.

Instrucciones: Por favor, responda las siguientes preguntas de acuerdo con su experiencia y percepción. La información será utilizada únicamente con fines de investigación y se mantendrá de manera confidencial.

Sección 1: Información General del Docente

1) Género (encierre con un círculo según corresponda):

- Femenino
- Masculino
- Otro

2) Rango de edad (encierre con un círculo según corresponda):

- Entre 20 y 30 años
- Entre 31 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Más de 51 años

3) Años de experiencia docente (encierre con un círculo según corresponda):

- Menos de 2 años
- 2-5 años
- 6-10 años
- Más de 10 años

4) Grado actual en el que ejerce la docencia (elija la/s opciones correspondiente/s):

- Primero grado
- Segundo grado
- Tercer grado

5) Turno (encierre con un círculo según corresponda):

- Mañana
- Tarde

Sección 2: Nivel de Alfabetización de los Estudiantes

6) ¿Cómo describiría el nivel general de alfabetización de sus estudiantes en comparación con las expectativas para su edad? (encierre con un círculo según corresponda)

- Muy por debajo del nivel esperado
- Por debajo del nivel esperado
- En el nivel esperado
- Por encima del nivel esperado
- Muy por encima del nivel esperado

7) ¿Qué porcentaje de sus estudiantes presenta dificultades significativas en la lectura? (encierre con un círculo según corresponda)

- Ninguno
- Menos del 25%
- Entre el 25% y el 50%
- Más del 50%

8) ¿Qué porcentaje de sus estudiantes presenta dificultades significativas en la escritura? (encierre con un círculo según corresponda)

- Ninguno
- Menos del 25%
- Entre el 25% y el 50%
- Más del 50%

9) ¿Considera que el nivel de alfabetización de sus estudiantes afecta su rendimiento en otras áreas del aprendizaje (por ejemplo, matemáticas, ciencias, estudios sociales)? (encierre con un círculo según corresponda)

- Sí, mucho
- Sí, algo
- No, poco
- No, nada

10) ¿Con qué frecuencia realiza actividades específicas de refuerzo para mejorar el nivel de alfabetización de sus estudiantes? (encierre con un círculo según corresponda)

- Todos los días

- Varias veces a la semana
- Una vez a la semana
- Menos de una vez a la semana

Sección 3: Metodologías y Recursos

11) ¿Qué estrategias utiliza con mayor frecuencia para mejorar la lectura de sus estudiantes? (Seleccione todas las que apliquen)

- Lectura en voz alta
- Trabajo en grupo
- Talleres de lectura
- Uso de tecnología educativa (software, aplicaciones, etc.)
- Fomento de la lectura autónoma
- Otras: _____

12) ¿Qué estrategias utiliza con mayor frecuencia para mejorar la escritura de sus estudiantes? (Seleccione todas las que apliquen)

- Dictados
- Ejercicios de escritura creativa
- Revisión en pares
- Uso de herramientas digitales para escribir
- Talleres de redacción y ortografía
- Otras: _____

13) ¿Qué recursos adicionales considera necesarios para mejorar el nivel de alfabetización en su escuela? (Seleccione todas las que apliquen)

- Materiales didácticos adicionales (libros, cuadernos de ejercicios)
- Mayor acceso a tecnología (computadoras, tabletas)
- Capacitación docente en metodologías de alfabetización
- Tiempo adicional para refuerzo académico
- Programas de tutoría o acompañamiento
- Otras: _____

Sección 4: Impacto en el Desarrollo Académico y Social

14) ¿Considera que los estudiantes con dificultades en la alfabetización tienen más problemas para interactuar socialmente con sus compañeros? (encierre con un círculo según corresponda)

- Sí, mucho
- Sí, algo
- No, poco
- No, nada

15) ¿Cómo afecta el nivel de alfabetización de los estudiantes su participación en clase? (encierre con un círculo según corresponda)

- Los estudiantes con bajos niveles de alfabetización participan poco
- Los estudiantes con bajos niveles de alfabetización participan moderadamente
- No hay diferencia en la participación
- Los estudiantes con altos niveles de alfabetización participan más

16) ¿Cree que los estudiantes con dificultades en la lectura y escritura suelen tener menos autoestima y confianza en el aula? (encierre con un círculo según corresponda)

- Sí, mucho
- Sí, algo
- No, poco
- No, nada

17) ¿Qué acciones toma para mejorar la autoestima de los estudiantes con dificultades de alfabetización? (Seleccione todas las que apliquen)

- Refuerzo positivo en sus logros
- Actividades de grupo que fomenten la participación
- Tutorías o apoyo individualizado
- Colaboración con los padres
- Uso de tecnologías accesibles
- Otras: _____

Sección 5: Opiniones y Comentarios

18) En su opinión, ¿cuáles son los principales factores que contribuyen a los bajos niveles de alfabetización en el primer ciclo de primaria?

19) ¿Qué mejoras sugeriría para aumentar el nivel de alfabetización de los estudiantes en el primer ciclo de primaria?

20) ¿Considera que la formación docente que ha recibido es suficiente para abordar los desafíos de la alfabetización en el aula? (encierre con un círculo según corresponda)

- Sí
- No
- En parte

¡Gracias por su participación en esta encuesta! Su aporte es fundamental para mejorar el desarrollo de la alfabetización en el primer ciclo de primaria.

Modelo de Encuesta

(Para docentes de segundo ciclo de primaria)

Objetivo: Esta encuesta tiene como objetivo analizar la relación entre el nivel de alfabetización alcanzado por los estudiantes en el primer ciclo de primaria y su rendimiento académico en el segundo ciclo, según la experiencia de los docentes.

Instrucciones: Responda a las preguntas basándose en su experiencia profesional. Toda la información recopilada será tratada de manera confidencial y utilizada únicamente con fines de investigación.

Sección 1: Información General del Docente

1) Género (encierre con un círculo según corresponda):

- Femenino

- Masculino
- Otro

2) Rango de edad (encierre con un círculo según corresponda):

- Entre 20 y 30 años
- Entre 31 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Más de 51 años

3) Años de experiencia docente (encierre con un círculo según corresponda):

- Menos de 2 años
- 2-5 años
- 6-10 años
- Más de 10 años

4) Grado actual en el que ejerce la docencia (elija la/s opciones correspondiente/s):

- 4to grado
- 5to grado
- 6to grado

5) Turno (encierre con un círculo según corresponda):

- Mañana
- Tarde

Sección 2: Nivel de Alfabetización en el Primer Ciclo

6) ¿Cómo calificaría el nivel de alfabetización general que traen los estudiantes del primer ciclo? (encierre con un círculo según corresponda)

- Muy por debajo del nivel esperado
- Por debajo del nivel esperado
- En el nivel esperado
- Por encima del nivel esperado
- Muy por encima del nivel esperado

7) ¿Qué porcentaje de sus estudiantes presenta dificultades importantes en la lectura al iniciar el segundo ciclo? (encierre con un círculo según corresponda)

- Ninguno
- Menos del 25%
- Entre el 25% y el 50%
- Más del 50%

8) ¿Qué porcentaje de sus estudiantes presenta dificultades importantes en la escritura al comenzar el segundo ciclo? (encierre con un círculo según corresponda)

- Ninguno
- Menos del 25%
- Entre el 25% y el 50%
- Más del 50%

9) ¿Considera que el nivel de alfabetización alcanzado en el primer ciclo afecta directamente el rendimiento académico de los estudiantes en el segundo ciclo? (encierre con un círculo según corresponda)

- Sí, mucho
- Sí, algo
- No, poco
- No, nada

Sección 3: Rendimiento Académico en el Segundo Ciclo

10) ¿Cómo describiría el rendimiento general en las asignaturas troncales (matemáticas, ciencias, lengua) de los estudiantes que llegan con dificultades de alfabetización desde el primer ciclo? (encierre con un círculo según corresponda)

- Muy bajo
- Bajo
- Moderado
- Bueno
- Muy bueno

11) ¿En qué asignaturas nota más dificultades en los estudiantes con bajo nivel de alfabetización? (encierre con un círculo según corresponda)

- Matemáticas
- Ciencias
- Lengua
- Estudios sociales
- Todas las asignaturas por igual

12) ¿Cree que la falta de competencias en alfabetización afecta la capacidad de los estudiantes para comprender instrucciones o resolver problemas en otras áreas? (encierre con un círculo según corresponda)

- Sí, mucho
- Sí, algo
- No, poco
- No, nada

13) ¿Cómo influye el nivel de alfabetización en la participación y el desempeño de los estudiantes en las actividades de grupo? (encierre con un círculo según corresponda)

- Los estudiantes con bajo nivel de alfabetización tienen dificultades significativas para participar
- Los estudiantes con bajo nivel de alfabetización participan moderadamente
- No noto grandes diferencias en la participación
- Los estudiantes con alto nivel de alfabetización participan más activamente

Sección 4: Estrategias y Apoyo

14) ¿Con qué frecuencia realiza actividades específicas para reforzar la alfabetización en el segundo ciclo? (encierre con un círculo según corresponda)

- Todos los días
- Varias veces a la semana
- Una vez a la semana
- Menos de una vez a la semana

15) ¿Qué tipo de apoyo cree que es más necesario para ayudar a los estudiantes con dificultades de alfabetización en el segundo ciclo? (Seleccione todas las que apliquen)

- Refuerzos académicos
- Apoyo pedagógico especializado
- Talleres de lectura y escritura
- Tutorías personalizadas
- Uso de tecnología educativa
- Otros (especifique): _____

16) ¿Qué estrategias utiliza en el aula para reforzar el nivel de alfabetización de los estudiantes con dificultades? (Seleccione todas las que apliquen)

- Grupos de lectura
- Actividades de escritura creativa
- Juegos educativos
- Talleres de comprensión lectora
- Uso de herramientas digitales
- Otros (especifique): _____

Sección 5: Percepción y Opiniones

17) ¿Considera que el nivel de alfabetización de los estudiantes que provienen del primer ciclo influye en su autoconfianza y motivación en el segundo ciclo? (encierre con un círculo según corresponda)

- Sí, mucho

- Sí, algo
- No, poco
- No, nada

18) ¿Cuáles cree que son los factores principales que afectan el nivel de alfabetización de los estudiantes al terminar el primer ciclo?

19) ¿Qué mejoras propondría para fortalecer la alfabetización en el primer ciclo y asegurar una transición exitosa al segundo ciclo?

20) ¿Considera que la formación que ha recibido le ha preparado adecuadamente para enfrentar los desafíos relacionados con la alfabetización en el segundo ciclo? (encierre con un círculo según corresponda)

- Sí
- No
- En parte

¡Muchas gracias por su participación! Sus respuestas son valiosas para entender mejor la relación entre la alfabetización y el rendimiento académico en el segundo ciclo de primaria.

Enlaces

Pedido de autorización en la institución educativa:

https://drive.google.com/file/d/1xq6OqqBQFcoHcIyZCHq_dHiR_PK0kvne/view?usp=s

[haring](#)

Formulario de consentimiento informado:

<https://drive.google.com/file/d/1WYghl3y7NbCWs6xz00FYwjDfcpBVWaIH/view?usp=s>

[haring](#)

Respuestas de la encuesta de primer ciclo:

<https://drive.google.com/file/d/1LL1h8gomkfNZGCEU8EMsjBEILCTKH-3D/view?usp=sharing>

Respuestas de la encuesta de segundo ciclo:

https://drive.google.com/file/d/1b_aGUKZw-mKhM55wY5ApQMa7C1wPW-

[A6/view?usp=sharing](#)