

El proceso de adquisición de lectura de niños de primer ciclo en contextos vulnerables

Estudiante: Pavoni Cintia Luz

Legajo: 26229

Director/es: Dra. Silvana Baro

Fecha: 15/05/2026

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura de Psicopedagogía.

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

Resumen

La alfabetización inicial constituye un proceso complejo que no puede pensarse por fuera de las condiciones sociales, culturales y afectivas en las que aprenden niños y niñas. En ese sentido el estudio tuvo como objetivo identificar la influencia del contexto vulnerable en el proceso de adquisición de la lectura en niños y niñas de primer grado de escuelas primarias públicas de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. A partir de un enfoque cualitativo y mediante 14 entrevistas a docentes, se recuperan sentidos, estrategias y tensiones que emergen en el proceso de alfabetización. Los resultados muestran que, aunque las condiciones materiales y simbólicas de origen impactan en las trayectorias lectoras, las prácticas docentes comprometidas pueden operar como contrapeso. Se propone una mirada psicopedagógica que articule lo afectivo, lo cultural y lo pedagógico como claves para acompañar procesos de aprendizaje en escenarios complejos.

Palabras clave: alfabetización inicial, contextos vulnerables, lectura, prácticas docentes, psicopedagogía.

El Proceso de adquisición de la lectura de niños en primer ciclo en contextos vulnerables

Índice:

Delimitación del objeto de estudio.

Planteo del problema.

Objetivos.

Supuestos básicos de investigación

Fundamentación.

Estado del arte.

Marco Teórico.

Método

Diseño

Participantes

Técnicas de recolección de datos

Procedimiento

Resultados

Discusión

Conclusiones

Límites

Aportes

Propuestas de intervención

Referencias

Delimitación del objeto de estudio

La presente investigación se centra en el proceso de adquisición de la lectura en estudiantes de primer grado que asisten a escuelas primarias públicas de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa, en contextos de vulnerabilidad social. Este recorte responde a la relevancia del primer ciclo como etapa crítica en el acceso a la cultura escrita. Como sostienen Ferreiro y Teberosky (1979), la construcción del sistema de escritura no ocurre por repetición mecánica, sino a través de un proceso activo de elaboración de hipótesis por parte del niño, influido por sus experiencias previas.

Sin embargo, el acceso desigual a dichas experiencias genera condiciones de partida diferentes. Kalman (2004) plantea que la alfabetización es una práctica social situada, profundamente atravesada por lo cultural, lo económico y lo simbólico. En línea con esto, Gutiérrez y Romero (2024) advierten que la vulnerabilidad social no solo limita el acceso a bienes materiales, sino también a prácticas de mediación que favorecen el ingreso temprano al lenguaje escrito. Por su parte, Duschatzky y Corea (2002) amplían el concepto al afirmar que la vulnerabilidad implica una ruptura del lazo social, afectando la posibilidad de habitar los espacios educativos de forma plena.

Los procesos de alfabetización inicial se sostienen en la construcción de vínculos significativos entre docentes, estudiantes y saberes. Enseñar a leer no es solo enseñar un código, es abrir una puerta al mundo (Aisenstein, 2013).

En instituciones de Santa Rosa se han documentado experiencias que ilustran este compromiso: uso de materiales reciclables como tapitas para trabajar el abecedario, juegos con recortes de revistas, lectura en voz alta o elaboración de recursos caseros. Estas propuestas, lejos

de ser anecdóticas, configuran dispositivos pedagógicos significativos que buscan garantizar el derecho a la alfabetización desde una perspectiva integral.

Así, la delimitación del objeto de estudio se sitúa en la intersección entre las trayectorias de adquisición de la lectura en estudiantes en situación de vulnerabilidad social y las prácticas de enseñanza que los docentes construyen cotidianamente para promover el acceso a la cultura escrita, integrando dimensiones pedagógicas, afectivas y culturales desde una mirada psicopedagógica.

Planteo del problema

La presente investigación pretende mostrar cómo el proceso de alfabetización no se desarrolla de igual manera en todos los contextos de instituciones primarias de Santa Rosa La Pampa. En escenarios atravesados por desigualdades sociales y económicas, muchos niños ingresan a la escuela con experiencias muy diferentes en relación con la lectura, la escritura y el acceso a bienes culturales.

En este sentido, diversos estudios señalan que las condiciones sociales, culturales y familiares influyen en las trayectorias de alfabetización. Castles et al. (2018) advierten que el aprendizaje de la lectura requiere tanto del desarrollo del conocimiento del código escrito como de experiencias que favorezcan la comprensión del lenguaje. Estas condiciones pueden verse limitadas en contextos donde el acceso temprano a libros, intercambios lingüísticos y prácticas lectoras es escaso.

Desde una perspectiva latinoamericana, Hernández y Castro (2021) sostienen que las diferencias en el capital cultural presente en los hogares impactan en las oportunidades de acercamiento al mundo escrito, generando trayectorias de aprendizaje heterogéneas desde el inicio de la escolaridad. En la misma línea, Silinskas et al. (2020) destacan la relevancia de las prácticas familiares vinculadas a la lectura en el desarrollo de la motivación y el interés lector durante los primeros años.

Frente a esta realidad, la escuela ocupa un lugar central en los procesos de alfabetización, especialmente en aquellos contextos donde las oportunidades de acceso a la cultura escrita son desiguales. En este marco, resulta pertinente indagar cómo atraviesan los niños el proceso de adquisición de la lectura en contextos de vulnerabilidad social y qué desafíos emergen para las prácticas docentes.

A partir de estas consideraciones, surge el siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo influye el contexto vulnerable en el proceso de adquisición de la lectura en niños y niñas del primer ciclo de escuelas primarias públicas?

Objetivos

Objetivo general:

- Identificar la influencia del contexto vulnerable en el proceso de adquisición de la lectura en niños y niñas de primer grado de escuelas primarias públicas.

Objetivos específicos:

- Determinar las estrategias pedagógicas utilizadas en la alfabetización de niños en contextos vulnerables.

- Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en niños con diferentes trayectorias culturales y sociales.

Supuestos básicos de investigación

Se parte del supuesto de que el contexto de vulnerabilidad social influye en el proceso de adquisición de la lectura durante los primeros años de escolaridad, debido a las desigualdades en el acceso a experiencias culturales, lingüísticas y educativas previas.

Asimismo, se considera que las prácticas docentes sostenidas, el acompañamiento institucional y los vínculos afectivos construidos en el aula pueden favorecer los procesos de alfabetización, aun en escenarios atravesados por dificultades sociales y económicas.

Del mismo modo, se supone que las experiencias familiares vinculadas a la lectura, incluso cuando son limitadas, inciden en el vínculo que los niños construyen con la cultura escrita y en sus trayectorias de aprendizaje.

Finalmente, esta investigación parte de la idea de que la escuela puede constituirse como un espacio significativo para generar oportunidades de aprendizaje y acompañamiento en contextos de desigualdad social.

Estado del arte

Diversas investigaciones desarrolladas en los últimos años permitieron profundizar la comprensión acerca de los procesos de alfabetización inicial en contextos atravesados por desigualdades sociales, culturales y educativas. Estos antecedentes resultan relevantes para la presente investigación, ya que posibilitan analizar cómo las trayectorias de aprendizaje de la lectura se encuentran vinculadas no sólo a aspectos cognitivos, sino también a las experiencias culturales, familiares y escolares de los estudiantes.

Castles et al. (2018) desarrollaron una revisión teórica y empírica sobre los procesos de adquisición de la lectura, con el objetivo de analizar las principales discusiones en torno a la alfabetización inicial. A partir del análisis de múltiples investigaciones internacionales, los autores sostienen que aprender a leer implica tanto el desarrollo del reconocimiento del código escrito como la comprensión lingüística. Asimismo, destacan que las dificultades en el acceso temprano a experiencias de lectura y lenguaje afectan significativamente los procesos de alfabetización, especialmente en contextos de desigualdad social.

Silinskas et al. (2020) llevaron a cabo una investigación longitudinal en Finlandia con el objetivo de evaluar el impacto de las prácticas familiares informales en la motivación hacia la lectura durante los primeros años de escolaridad. Participaron 1.140 niños y sus familias, realizando cuestionarios, entrevistas y seguimiento escolar durante tres años. Los autores identificaron que actividades cotidianas como leer cuentos, conversar o compartir espacios de lectura favorecen el interés y la predisposición hacia la cultura escrita, incluso en contextos sociales complejos. Los autores destacan además que el acompañamiento afectivo y emocional de las familias tiene una incidencia significativa en la construcción de seguridad frente a las prácticas lectoras. En este sentido, la investigación permite comprender que la alfabetización no comienza únicamente cuando el niño ingresa a la escuela, sino mucho antes, a través de experiencias

cotidianas vinculadas con el lenguaje y los vínculos familiares. Del mismo modo, el estudio advierte que las diferencias en el acceso a estas experiencias generan desigualdades que luego impactan en las trayectorias escolares.

Hernández y Castro (2021) analizaron el impacto del capital cultural familiar en los procesos de alfabetización inicial en escuelas periféricas del Área Metropolitana de Buenos Aires. La investigación, de enfoque cuantitativo, incluyó una muestra de 268 estudiantes de primer ciclo y utilizó pruebas estandarizadas de lectura y encuestas familiares. Los hallazgos mostraron que los estudiantes con menor exposición previa a prácticas lectoras requerían una mayor mediación docente para alcanzar niveles básicos de comprensión lectora.

Fernández y Salas (2023) desarrollaron una investigación mixta en regiones urbanas y periurbanas de Chile, con el objetivo de analizar cómo diferentes condiciones sociales y culturales influyen en las trayectorias lectoras de los estudiantes. Participaron 312 niños y niñas, aplicándose pruebas de lectura, entrevistas a docentes y encuestas familiares. La investigación permitió reconocer que factores como el contexto territorial, las desigualdades económicas y las experiencias culturales previas influyen significativamente en los procesos de alfabetización inicial.

Soares (2004), desde el campo de los estudios sobre alfabetización y letramento, plantea que aprender a leer y escribir no implica solamente apropiarse del sistema de escritura, sino también participar de prácticas sociales vinculadas a la cultura escrita. A través de sus investigaciones, la autora cuestiona las perspectivas que reducen la alfabetización a la enseñanza técnica de letras y sonidos, señalando que la lectura y la escritura adquieren sentido dentro de prácticas culturales concretas. Soares sostiene que los sujetos no aprenden únicamente contenidos lingüísticos, sino también modos de participación social mediados por la lengua escrita. Sus

aportes resultan especialmente relevantes para pensar los procesos de alfabetización en contextos de desigualdad, ya que advierte que no todas las personas acceden a las mismas oportunidades de interacción con prácticas lectoras significativas. En este sentido, sus investigaciones permiten comprender que las dificultades escolares vinculadas a la lectura no pueden analizarse de manera aislada de las condiciones sociales y culturales de los estudiantes.

Kalman (2004) investigó prácticas de lectura y escritura en sectores populares de México desde un enfoque sociocultural. A través de observaciones y entrevistas, la autora analizó cómo las personas construyen vínculos con la cultura escrita aun cuando existen condiciones de exclusión social. A través de observaciones participantes y entrevistas en distintos espacios comunitarios, la autora analizó las múltiples formas en que niños, jóvenes y adultos utilizan la lectura y la escritura en la vida cotidiana. Sus investigaciones permitieron cuestionar las miradas tradicionales que consideran alfabetizadas únicamente a las personas que dominan completamente el sistema formal de escritura. Kalman sostiene que, incluso en contextos de pobreza, las personas desarrollan saberes y estrategias vinculadas con la cultura escrita a través de actividades cotidianas, laborales, familiares o comunitarias. En este sentido, sus aportes resultan fundamentales para comprender que la alfabetización constituye una práctica social situada y no solamente una habilidad técnica adquirida dentro de la escuela. Asimismo, la autora remarca la importancia de reconocer y valorar los conocimientos previos de los sujetos, ya que muchas veces las instituciones educativas invisibilizan las formas de lectura y escritura presentes en los sectores populares.

Lerner (2001) analizó los desafíos vinculados a la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito escolar, cuestionando aquellas prácticas pedagógicas que reducen la alfabetización a ejercicios fragmentados y descontextualizados. La autora sostiene que muchas veces la escuela

transforma la lectura en una actividad mecánica, alejada de los usos sociales reales de la lengua escrita. A partir de investigaciones y experiencias desarrolladas en instituciones educativas, Lerner plantea la necesidad de construir situaciones auténticas de lectura y escritura que permitan a los estudiantes interactuar con textos significativos y participar activamente de prácticas culturales vinculadas con la lectura. Asimismo, señala que aprender a leer implica mucho más que reconocer palabras, ya que supone comprender sentidos, establecer relaciones, formular interpretaciones y construir pensamiento crítico. Sus aportes también destacan la importancia del rol docente como mediador cultural, capaz de generar propuestas contextualizadas que contemplen las experiencias, intereses y trayectorias de los estudiantes. En este sentido, la autora advierte que las prácticas escolares que desconocen las realidades sociales y culturales de los niños suelen profundizar las desigualdades educativas existentes.

Colomer (2005) desarrolló investigaciones vinculadas con la formación de lectores en contextos escolares y remarcó la importancia de las experiencias literarias durante la infancia para el desarrollo del pensamiento, la imaginación y la subjetividad. La autora sostiene que el contacto frecuente con relatos, conversaciones y lecturas compartidas permite ampliar los universos simbólicos de los niños y enriquecer sus posibilidades de interpretación del mundo. A partir de distintos estudios sobre prácticas de lectura en la escuela, Colomer destaca que las experiencias literarias favorecen no solo el aprendizaje técnico de la lectura, sino también la construcción de vínculos emocionales con los textos. Sus investigaciones muestran que cuando los estudiantes tienen acceso a situaciones significativas de lectura, pueden desarrollar mayor interés, participación y autonomía frente a la cultura escrita. Asimismo, la autora enfatiza la importancia del rol docente en la selección de materiales, la generación de espacios de intercambio y la construcción de experiencias lectoras que contemplen la diversidad cultural presente en las aulas.

Street (2004), desde los Nuevos Estudios de Literacidad, cuestiona las miradas que entienden la alfabetización como una habilidad neutral y universal. El autor propone comprender las prácticas de lectura y escritura como construcciones culturales situadas, atravesadas por relaciones sociales y desigualdades de poder. Esta perspectiva resulta significativa para pensar la alfabetización en contextos vulnerables.

Por otra parte, Ferreiro y Teberosky (1979) realizaron investigaciones fundamentales acerca de los procesos de adquisición de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista. Las autoras sostienen que los niños construyen activamente conocimientos sobre el sistema de escritura a partir de sus experiencias e interacciones con el entorno. Sus aportes permitieron modificar las concepciones tradicionales sobre alfabetización, reconociendo al estudiante como sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Asimismo, sus investigaciones demostraron que los errores y aproximaciones infantiles forman parte de procesos genuinos de construcción de conocimiento y no simples fallas que deban corregirse mecánicamente.

Finalmente, Freire (1970) aporta una mirada fundamental al comprender la alfabetización como una práctica profundamente humana, social y política. Para el autor, aprender a leer no implica únicamente decodificar palabras, sino también construir herramientas para comprender críticamente la realidad y participar activamente en ella. Sus aportes continúan siendo centrales para pensar los procesos de alfabetización en contextos atravesados por desigualdad social.

Marco teórico

Pensar la alfabetización inicial en grupos en situación de desventaja social implica comprender que los procesos de aprendizaje no dependen únicamente de aspectos cognitivos, sino

también de factores sociales, culturales y emocionales que atraviesan las trayectorias escolares de los niños. En este sentido, Freire (1970) sostiene que alfabetizar no significa solamente enseñar a leer palabras, sino también posibilitar una lectura crítica del mundo y de la propia realidad.

Desde una perspectiva constructivista, autores como Vigotsky (1995) nos enseñan que el desarrollo se da en interacción con otros, y que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente. El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) permite pensar la intervención docente no como una transmisión de contenidos, sino como un acompañamiento activo que posibilita el avance del niño hacia niveles más complejos de comprensión. Observar a una docente de primer grado en Santa Rosa leyendo en voz alta a sus estudiantes y luego invitándolos a anticipar el desarrollo de la historia —por ejemplo, preguntando qué creen que pasará con un personaje— constituye una clara manifestación de la zona de desarrollo próximo. Esta interacción no solo promueve el desarrollo del pensamiento inferencial, sino que también facilita el pasaje hacia formas más complejas de comprensión lectora. En ese sentido, habilita el acceso a niveles superiores de simbolización y reflexión, fundamentales en el proceso de alfabetización inicial (Vigotsky, 1995). En esta misma línea, la alfabetización deja de ser una práctica aislada para convertirse en una experiencia compartida, situada y significativa. Lerner (2001) sostiene que enseñar a leer y escribir implica formar sujetos capaces de participar activamente en prácticas sociales de lectura y escritura. Esto te lleva a preguntarte qué tipo de experiencias estás ofreciendo en el aula. Porque no es lo mismo copiar palabras que escribir con un propósito real. No es lo mismo leer para cumplir una consigna que leer para entender, para opinar, para involucrarse. Jolibert (2019), por su parte, refuerza que alfabetizar no es solo enseñar letras o sílabas, sino invitar a los chicos a participar de situaciones sociales reales de lectura y escritura. Una nota para la seño, una lista para ir a la verdulería o un cartel para la biblioteca del aula son situaciones significativas, especialmente para

quienes no han tenido experiencias previas con lo escrito. Son distintas propuestas que conectan con lo cotidiano, los chicos se apropian del lenguaje escrito de otra manera. Se entusiasman. Si lo pensamos desde la propia experiencia en el aula, probablemente observamos cómo cambia la actitud de los chicos cuando la actividad tiene sentido. Ya no escriben porque “hay que hacerlo”, sino porque quieren comunicar algo, resolver una situación o participar en una propuesta. Y ahí aparece algo clave: el compromiso. López y Fernández (2022), destacan que el compromiso real de los estudiantes aparece cuando sienten que lo que hacen tiene sentido para ellos, es decir, cuando la consigna tiene una conexión con su vida real —como hacer un cartel para avisar que se rompió la canilla del baño— los chicos se involucran, escriben con ganas, corrigen, preguntan. En relación a esto Goleman (1995), que, aunque no habla específicamente de alfabetización, permite entender cómo las emociones impactan directamente en el aprendizaje. Un niño que se siente inseguro, que tiene miedo a equivocarse o que no encuentra sentido en lo que hace, difícilmente se compromete con la lectura y la escritura. Esto se observa con claridad en el aula: niños que evitan leer en voz alta, que responden “no sé” antes de intentar, que se desconectan de la actividad. Por eso, pensar propuestas que contemplen lo afectivo no es opcional, es necesario. Colomer (2005) destaca la importancia de la literatura como experiencia estética. No todo en la alfabetización debe ser funcional. También es necesario habilitar espacios de disfrute, de imaginación, de encuentro con el lenguaje desde otro lugar. En muchos casos, ese contacto con la literatura puede ser una puerta de entrada significativa al mundo de la lectura.

En relación a todo esto que se viene desarrollando es necesario correrse de una mirada reducida del aprendizaje, centrada únicamente en lo cognitivo, para abrirse a una comprensión más integral del sujeto que aprende, esto adquiere mayor relevancia cuando se lo analiza en contextos de desigualdad social. En estos escenarios, las condiciones sociales, económicas y culturales

inciden directamente en las posibilidades de acceso al conocimiento, por lo que pensar el aprendizaje solo desde lo intelectual resulta no solo insuficiente, sino también limitante. En este sentido, Bourdieu (1998) permite comprender que las desigualdades no se originan en la capacidad de los sujetos, sino en las condiciones distintas de acceso a determinados bienes culturales. Esto implica que los niños que provienen de sectores vulnerables no llegan “con menos”, sino con un capital cultural diferente, que muchas veces no coincide con el que la escuela reconoce como válido. En la práctica, esto se traduce en situaciones donde los niños no logran responder a las expectativas escolares no porque no puedan, sino porque no comparten los códigos, los formatos o los modos de interacción que la escuela presupone. En este punto, reducir el aprendizaje a lo cognitivo invisibiliza estas diferencias y puede llevar a interpretaciones erróneas sobre las capacidades de los estudiantes. Bernstein (1971) aporta una herramienta clave para entender cómo las formas de uso del lenguaje están vinculadas al contexto social. Los códigos lingüísticos no son mejores ni peores, pero sí pueden estar más o menos alineados con las expectativas escolares. Cuando existe una distancia entre el lenguaje familiar y el escolar, los procesos de alfabetización pueden verse obstaculizados si no hay una mediación adecuada. A su vez, Street (2004) plantea que la alfabetización debe entenderse como una práctica social situada. Esto implica que leer y escribir no son habilidades universales que se adquieren de la misma manera en todos los contextos, sino que están profundamente ligadas a las experiencias de vida de los sujetos. En realidades atravesadas por la desigualdad, donde el acceso a prácticas letradas puede ser más limitado, la escuela tiene un rol central en la construcción de sentido en torno a la lectura y la escritura. En este marco, resulta fundamental evitar una mirada deficitaria. Tal como señala Ferreiro (2002), los niños construyen conocimiento sobre el lenguaje escrito a partir de sus propias

experiencias, incluso cuando estas no responden a los modelos convencionales. Esto implica reconocer que el aprendizaje está en proceso, aunque no se ajuste a los parámetros esperados.

Desde una perspectiva más amplia, Freire (1970) permite profundizar esta reflexión al sostener que la educación no puede ser neutral. En contextos vulnerables, alfabetizar implica también habilitar la posibilidad de interpretar la realidad, cuestionar y posicionarse frente a ella. Esto supone reconocer al sujeto como protagonista de su propio proceso, y no como un mero receptor de contenidos.

Al integrar estas perspectivas, diversos autores coinciden en que comprender el aprendizaje desde una lógica exclusivamente cognitiva resulta insuficiente, especialmente en contextos atravesados por desigualdades sociales. Vygotsky (1995) sostiene que el aprendizaje se construye en interacción con otros y dentro de un contexto sociocultural determinado, mientras que Bourdieu (1997) advierte que las desigualdades vinculadas al capital cultural impactan en las trayectorias escolares. En la misma línea, Freire (1970) entiende la alfabetización como un proceso social y político que excede la mera adquisición técnica de la lectura y la escritura.

Asimismo, autores como Schlemenson (2009) y Calmels (2014) destacan la importancia de considerar las dimensiones subjetivas, corporales y emocionales implicadas en el aprendizaje. Desde esta mirada, el proceso de alfabetización no puede reducirse únicamente al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que requiere reconocer la influencia de aspectos afectivos, sociales, culturales y corporales que intervienen en la construcción de los aprendizajes.

Todo esto que se viene desarrollando implica reconocer que aprender no es solo un proceso de adquisición de contenidos, sino una experiencia compleja en la que intervienen dimensiones emocionales, corporales, sociales y culturales. Esta perspectiva permite entender al sujeto que

aprende no como un receptor pasivo de información, sino como un sujeto situado, con historia, con vínculos y con modos particulares de relacionarse con el conocimiento. En este sentido, Wallon (1979) aporta una mirada fundamental al sostener que el desarrollo infantil no puede comprenderse sin considerar la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo motor. Para este autor, el pensamiento no se construye de manera aislada, sino en estrecha relación con las emociones y el cuerpo. Esto implica que cualquier intento de reducir el aprendizaje a procesos puramente intelectuales deja por fuera dimensiones esenciales del desarrollo. En la misma línea, Vygotsky (1995) plantea que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado, donde el vínculo con otros y el contexto cultural cumplen un rol central. Desde esta perspectiva, no es posible pensar el desarrollo cognitivo separado de las interacciones sociales y de las experiencias significativas que el sujeto atraviesa. A su vez, Ausubel (1983) sostiene que los nuevos conocimientos sólo adquieren sentido cuando logran anclarse en saberes previos. Sin embargo, estos saberes no son únicamente conceptuales, sino que también están atravesados por experiencias, emociones y significados contruidos a lo largo de la vida. Esto refuerza la idea de que el aprendizaje no puede comprenderse desde una lógica exclusivamente cognitiva. Desde una mirada más contemporánea, Gardner (1993) cuestiona la idea de una inteligencia única y propone reconocer la existencia de múltiples formas de aprender y de expresar el conocimiento. Esto implica ampliar la mirada sobre el aprendizaje y reconocer que no todos los sujetos acceden al conocimiento de la misma manera ni a través de los mismos canales. Llevando todo esto al campo de la alfabetización inicial, se vuelve evidente que enseñar a leer y escribir no puede limitarse a la decodificación de signos. Implica considerar cómo cada niño se vincula con el lenguaje, qué emociones aparecen frente a la tarea, qué experiencias previas tiene y qué sentidos construye en relación con lo que aprende. En este marco, correrse de una mirada reducida no es simplemente un posicionamiento teórico, sino una

necesidad pedagógica. Implica diseñar propuestas que integren distintas dimensiones del aprendizaje, habiliten múltiples formas de participación y reconozcan al sujeto en su complejidad.

Al reconocer la existencia de múltiples maneras de aprender y de expresar el conocimiento es necesario pensar en otras habilidades y es por esto que, el juego no puede pensarse como un recurso secundario o un momento de “descanso” dentro de la jornada escolar. Por el contrario, constituye una forma privilegiada de acceso al conocimiento, especialmente en los primeros años de escolaridad. A través del juego, los niños exploran, prueban, se equivocan, ensayan posibilidades y construyen significados. Autores como Vygotsky (1995) sostienen que el juego ocupa un lugar central en el desarrollo infantil, ya que permite al niño actuar más allá de su nivel de desarrollo actual. En el juego, el niño se anticipa, representa, simboliza y regula su conducta. Esto tiene una relación directa con los procesos de alfabetización, donde también se requiere anticipar, inferir, representar y construir sentido. En el aula, esto se observa cuando los chicos participan de propuestas que incluyen dramatizaciones, juegos con palabras, construcción de historias o actividades donde el lenguaje aparece en acción. No se trata de “jugar por jugar”, sino de generar situaciones donde el juego funcione como mediador del aprendizaje. En esta misma línea, Tonucci (2007) plantea que el juego es una necesidad y un derecho, y que la escuela muchas veces lo deja de lado en nombre de la enseñanza formal. Sin embargo, en contextos vulnerables, donde las experiencias educativas pueden resultar más distantes o poco significativas, lo lúdico se convierte en una herramienta fundamental para generar implicación y participación. Bruner (1986) plantea que el juego funciona como un espacio de experimentación segura, donde el error no tiene consecuencias negativas. Esto es especialmente importante en contextos vulnerables, donde muchos niños pueden experimentar inseguridad frente al aprendizaje. El juego reduce la presión, habilita la exploración y favorece la participación. Por su parte, Winnicott (1971) entiende el juego

como un espacio potencial donde el niño puede desplegar su creatividad y construir su subjetividad. Desde esta perspectiva, el juego no solo favorece el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo emocional. En contextos de vulnerabilidad, donde muchas veces hay experiencias de inestabilidad o tensión, el juego puede convertirse en un espacio de elaboración y expresión. Esto se refleja en situaciones donde los niños, a través del juego, logran expresar ideas, emociones o experiencias que no pueden comunicar de manera directa. En este sentido, el juego también cumple una función de mediación emocional. En el campo específico de la alfabetización, Nemirovsky (1999) destaca la importancia de generar situaciones donde leer y escribir tengan sentido. El juego aparece como un contexto privilegiado para esto: escribir una lista para un juego, leer instrucciones, inventar historias o representar escenas son formas de vincularse con el lenguaje escrito desde una lógica significativa. Además, Soares (2004) permite pensar que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se limita al dominio del sistema, sino que implica su uso en prácticas sociales. El juego, en este sentido, funciona como un espacio donde esas prácticas pueden desplegarse de manera natural. Si incorporas específicamente la dimensión de la desigualdad, el juego adquiere un valor aún mayor. En sectores más desfavorecidos, donde las oportunidades de acceso a ciertas experiencias culturales pueden ser más limitadas, el juego permite compensar, en parte, esa desigualdad. No porque “reemplace” lo que falta, sino porque genera nuevas oportunidades de interacción, de exploración y de construcción de sentido.

Por otro lado, la dimensión corporal también adquiere un lugar central. Tradicionalmente, la alfabetización se ha vinculado con actividades sedentarias: sentarse, escribir, copiar. Sin embargo, esta mirada deja afuera algo esencial: el cuerpo como parte del aprendizaje. Foucault (1975) permite cuestionar el lugar que la escuela ha asignado históricamente al cuerpo. El autor señala cómo las instituciones tienden a disciplinar los cuerpos, regulando movimientos, tiempos y

comportamientos. En este sentido, el cuerpo en la escuela muchas veces aparece como algo a controlar más que como un recurso para aprender. Autores como Wallon (1979) sostienen que el desarrollo infantil es indisociable de lo corporal y lo emocional. El cuerpo no es solo un soporte, sino un medio de expresión, de exploración y de construcción de conocimiento. Piaget (1975) plantea que el conocimiento se construye a partir de la acción sobre el mundo. El niño aprende haciendo, probando, manipulando. Aunque sus aportes se centran en el desarrollo cognitivo, resulta claro que esa construcción se apoya en la experiencia corporal. A su vez, investigaciones más recientes en el campo de la cognición corporizada (*embodied cognition*), como las de Lakoff y Johnson (1999), sostienen que el pensamiento está profundamente anclado en la experiencia corporal. Esto refuerza la idea de que el aprendizaje no ocurre únicamente en la mente, sino en la interacción entre cuerpo, entorno y experiencia.

Todo esto implica habilitar propuestas donde el cuerpo participe activamente: juegos de movimiento con palabras, recorridos que promuevan leer consignas, actividades donde se escriba desde la acción, uso del espacio como recurso pedagógico. En este tipo de experiencias, el aprendizaje deja de estar limitado a la hoja y se expande al espacio, al movimiento y a la interacción. A su vez, autores como Aucouturier (2004) destacan que el movimiento y la acción corporal son fundamentales para la construcción de la identidad y del pensamiento. En este sentido, incorporar lo corporal en la alfabetización no es “salirse del contenido”, sino enriquecerlo. Esto cobra aún más relevancia en contextos más desprotegidos, donde muchas veces los niños necesitan canales de expresión que no sean exclusivamente verbales o escritos. El cuerpo permite decir, comunicar, representar cuando las palabras aún no alcanzan. Al integrar lo lúdico y lo corporal, aparece algo interesante: el aprendizaje se vuelve más significativo. Los chicos se involucran, participan, se animan. Y eso no es un detalle menor, porque el compromiso es una condición para

que el aprendizaje ocurra. En línea con esto autores como Gutiérrez y Romero (2024) proponen estrategias que integran el juego, el cuerpo y la emoción como parte del proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo desarrollado a lo largo de este marco, queda claro que la alfabetización inicial, especialmente en escenarios atravesados por desigualdades, no puede pensarse desde una única dimensión. No alcanza con lo cognitivo, ni con la didáctica por sí sola. Hay algo más que atraviesa todas las experiencias, el cuerpo, las emociones, el contexto en el que esos aprendizajes se construyen. Por eso, recuperar aportes como los de Vygotsky (1995), Wallon (1979) y Bruner (1986) permite sostener una mirada más amplia, donde aprender no es sólo comprender, sino también vincularse, experimentar y construir sentido.

A su vez, los aportes de Bourdieu (1998) y Street (2004) ayudan a evitar explicaciones simplistas, corriéndose de una mirada que ubica las dificultades en los sujetos y permitiendo entenderlas en relación con las condiciones en las que aprenden.

Método

8.1 Diseño

Según Mendizábal (2006), el método implica el conjunto de procesos que el investigador lleva adelante para poder responder a su pregunta de investigación y, a partir de ello, producir un nuevo conocimiento. Esta definición abarca no solo las decisiones técnicas del proceso investigativo, sino también una postura epistemológica que guía las elecciones teóricas, metodológicas y éticas del estudio. El método, entonces, no se reduce a una receta de pasos, sino que constituye una construcción reflexiva que articula objetivos, técnicas de recolección y análisis de datos, así como criterios de rigor y validez. En investigaciones de corte cualitativo, como la

presente, el método cobra particular relevancia en tanto permite comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados, atendiendo al contexto en el que se producen los sentidos y prácticas. Así, el diseño metodológico elegido se convierte en una herramienta clave para acceder, interpretar y dar cuenta de las complejidades del objeto de estudio.

En esta investigación, se optó por un enfoque cualitativo, utilizando como estrategia el estudio de casos. Esta decisión se fundamenta en los aportes de Stake (1995), quien define el estudio de casos como un método que permite comprender fenómenos educativos en profundidad, analizando cómo las personas construyen significado dentro de su propio contexto. Desde esta perspectiva, el propósito no es generar generalizaciones universales, sino captar la complejidad de las experiencias, interpretaciones y dinámicas que emergen en escenarios reales.

Se buscó comprender cómo los docentes alfabetizan en contextos de vulnerabilidad, centrándose en sus prácticas, emociones y percepciones.

El diseño de la presente investigación fue descriptivo y de corte transversal. Según Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de los fenómenos analizados, permitiendo comprender cómo se manifiestan en un contexto determinado. En este caso, el diseño descriptivo posibilitó abordar las experiencias y percepciones de docentes vinculadas a los procesos de alfabetización inicial en contextos de vulnerabilidad social.

Asimismo, la investigación adoptó un corte transversal, dado que la recolección de datos se realizó en un único momento del ciclo lectivo, sin efectuar un seguimiento prolongado en el tiempo. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de diseño permite describir y analizar fenómenos dentro de un momento específico.

La información obtenida fue analizada desde una lógica inductiva, construyendo categorías emergentes a partir de los relatos y experiencias recuperadas en el trabajo de campo. En relación con ello, Taylor y Bogdan (1987) sostienen que el análisis inductivo en la investigación cualitativa permite que las categorías surjan progresivamente de los datos, en lugar de imponerse previamente desde marcos rígidos de interpretación.

Las fuentes de información utilizadas fueron principalmente primarias, a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes que ejercen en el primer ciclo de escuelas primarias públicas de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa. También se consultaron fuentes secundarias, como investigaciones previas, artículos científicos y documentos institucionales relevantes para el marco teórico y el estado del arte.

Participantes

Participaron de la presente investigación 14 docentes de nivel primario que se desempeñaban al momento del estudio en primer grado de escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Las instituciones seleccionadas se encontraban ubicadas en contextos de vulnerabilidad social y contaban con una población estudiantil atravesada por diversas dificultades socioeconómicas y culturales.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), este tipo de muestreo permite seleccionar casos que poseen características relevantes para los objetivos de la investigación. En este sentido, se buscó recuperar

experiencias y perspectivas de docentes con trayectoria en procesos de alfabetización inicial en dichos contextos.

Se realizaron 14 entrevistas a docentes con cinco años de antigüedad hombres y mujeres como criterios de inclusión se consideró que los participantes: (a) se desempeñaran en nivel primario; (b) trabajaran en escuelas públicas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social; (c) contaran con un mínimo de cinco años de antigüedad docente; y (d) aceptaran participar voluntariamente de la investigación mediante la firma del consentimiento informado.

En cuanto a los criterios de exclusión, no se incluyeron docentes que se encontraran de licencia al momento del trabajo de campo ni aquellos que no estuvieran directamente involucrados en procesos de alfabetización inicial y adquisición de la lectura.

Técnicas de recolección de datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes del estudio, con la finalidad de no inducir las respuestas y dar la libertad para responder según sus propias vivencias.

Definida por Janesick (1998) citado en Sampieri et al, (2014) como aquel instrumento que, a través de preguntas del entrevistador y respuestas del entrevistado, permite la comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Las entrevistas se construyeron a partir de ejes temáticos previamente definidos, pero se mantuvo abierta la posibilidad de repreguntar o ampliar según lo que emergiera en el diálogo.

Los ejes abordados fueron: características del contexto y las condiciones de trabajo; estrategias específicas de alfabetización; aspectos emocionales del proceso lector; vínculo con las familias; y desafíos del rol docente. Todas las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para su análisis.

Procedimiento

Para poder llevar a cabo las entrevistas en la escuela en primer lugar se solicitó autorización al equipo directivo con el fin de garantizar un marco institucional ético y respetuoso. Una vez obtenida dicha autorización, se contactó a los docentes seleccionados individualmente para explicarles los objetivos del estudio y las condiciones de participación. Así mismo antes de realizar cada entrevista, se les entregó y se explicó el consentimiento informado para que sea firmado si aceptaban participar.

Una vez grabadas, las entrevistas fueron transcritas palabra por palabra. Posteriormente se organizaron por categorías emergentes, a fin de identificar patrones, diferencias y puntos en común. El análisis se orientó a encontrar sentidos compartidos, estrategias significativas y tensiones recurrentes en torno a la alfabetización en contextos vulnerables.

Resultados

A partir de las entrevistas realizadas a docentes de nivel inicial y primario que enseñan en contextos vulnerables de Santa Rosa, La Pampa, se realizó un análisis cualitativo mediante categorías emergentes. Este abordaje permitió identificar sentidos compartidos, estrategias significativas y tensiones recurrentes en torno a la alfabetización. Se utilizó una perspectiva

interpretativa, centrada en el reconocimiento de la voz docente como fuente fundamental para la comprensión del fenómeno.

Análisis de Resultados

Se presentan los datos sociodemográficos de la muestra en Tabla 1

Tabla 1

Datos sociodemográficos de la muestra

Entrevistado/a	Edad	Sexo	Formación académica
Entrevistado 1	45	Femenino	Profesora de Educación Primaria
Entrevistado 2	52	Femenino	Licenciada en Ciencias de la Educación
Entrevistado 3	39	Masculino	Profesor de Nivel Primario
Entrevistado 4	47	Femenino	Profesora de Nivel Inicial
Entrevistado 5	43	Femenino	Profesora de Educación Especial
Entrevistado 6	36	Femenino	Licenciada en Psicopedagogía
Entrevistado 7	50	Femenino	Profesora de Nivel Primario
Entrevistado 8	41	Femenino	Licenciada en Educación Inicial
Entrevistado 9	38	Masculino	Profesor de Educación Primaria

Entrevistado 10	46	Femenino	Profesora de Educación Especial
Entrevistado 11	40	Femenino	Licenciada en Ciencias de la Educación
Entrevistado 12	44	Femenino	Profesora de Nivel Primario
Entrevistado 13	42	Masculino	Profesor de Nivel Inicial
Entrevistado 14	48	Femenino	Licenciada en Psicopedagogía

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes de nivel inicial y primario de escuelas públicas de Santa Rosa, La Pampa.

Categoría 1: Concepciones sobre la alfabetización en contextos vulnerables

Esta categoría responde al objetivo general y al objetivo específico 2 del trabajo. Refleja cómo las y los docentes comprenden la alfabetización más allá del aspecto técnico, reconociéndose como un proceso social, político y profundamente humano. En relación con esta categoría, las docentes entrevistadas manifestaron que la alfabetización no implica únicamente enseñar contenidos escolares vinculados a la lectura y la escritura, sino también brindar herramientas para la vida cotidiana y para la comprensión de la realidad. En este sentido, una de las entrevistadas expresó: “No es solo enseñar a leer, es darle al chico herramientas para nombrar el mundo, para entenderlo, incluso para resistir” (Entrevistada 5).

“No es solo enseñar a leer, es darle al chico herramientas para nombrar el mundo, para entenderlo, incluso para resistir” (Entrevistada 5).

Los relatos recuperados permitieron observar que las docentes atribuyen a la alfabetización un valor que excede lo estrictamente académico, vinculándola con la construcción de autonomía, participación y comprensión del entorno social.

Subcategoría 1.2

Desigualdad de oportunidades y acceso a la cultura escrita

Otra dimensión que emergió en los discursos docentes estuvo relacionada con las diferencias en las experiencias previas de los estudiantes respecto del acceso a la lectura y a la cultura escrita.

Las entrevistadas señalaron que muchos niños ingresan a la escuela con escasas oportunidades de interacción con libros, relatos o situaciones de lectura compartida, lo que genera trayectorias de aprendizaje heterogéneas desde el inicio de la escolaridad.

En relación con ello, una docente manifestó:

“Hay chicos que llegan reconociendo letras y otros que nunca tuvieron un cuento en la casa” (Entrevistada 8).

A partir de estos relatos, se observa que las docentes reconocen la influencia de las desigualdades sociales y culturales en los procesos de alfabetización inicial.

Subcategoría 1.3

El rol de la escuela en contextos vulnerables

Asimismo, las docentes entrevistadas destacaron el papel de la escuela como espacio de acompañamiento y construcción de oportunidades de aprendizaje en contextos atravesados por múltiples dificultades sociales.

En este sentido, varias entrevistadas señalaron que la escuela muchas veces constituye el principal espacio de acceso a experiencias vinculadas con la lectura, la escucha y la participación cultural.

Una docente expresó:

“La escuela termina siendo el lugar donde conocen libros, donde alguien les lee, donde pueden hablar y sentirse escuchados” (Entrevistada 11).

Los testimonios permiten reconocer que las docentes atribuyen a la institución escolar un rol significativo en el acompañamiento de trayectorias educativas atravesadas por desigualdades sociales y culturales.

Categoría 2: Estrategias pedagógicas implementadas

Vinculada al objetivo específico 1, esta categoría refiere a las acciones didácticas que las/os docentes desarrollan para enseñar a leer en contextos vulnerables, utilizando recursos accesibles y significativos.

“Si no hay libros, hago carteles. Si no hay cuadernos, usamos papel del almacén” (Entrevistada 5).

“Uso canciones, cuentos, frases que escuchan todos los días” (Entrevistada 1).

“Dramatizamos, usamos imágenes, lo que esté a mano” (Entrevistada 6).

“Letras móviles, alfabeto con articulemas, sílabas sueltas” (Entrevistada 3).

Subcategoría 2.1: Atención a la diversidad y trayectorias escolares

Emergente del análisis de las entrevistas, esta subcategoría profundiza en cómo las docentes adaptan sus prácticas a los distintos ritmos de aprendizaje, sin establecer comparaciones entre estudiantes.

“Trabajo en grupitos chicos, ahí se animan más y puedo estar más presente con cada uno”
(Entrevistada 1).

“Algunos completan vocales, otros forman oraciones” (Entrevistada 2).

“Trato de leer el clima del aula. Si algo no funciona, lo cambio sobre la marcha”
(Entrevistada 7).

Categoría 3: Obstáculos en el proceso de alfabetización

Esta categoría, vinculada al objetivo general y específico 2, agrupa las dificultades que mencionan las/os docentes como interferencias en el proceso de enseñanza: desde lo estructural hasta lo emocional.

“Los padres están muy ausentes por diversos motivos” (Entrevistada 3).

“Muchos chicos no tienen acompañamiento en casa, pero no por falta de interés, sino porque las familias están con otras urgencias” (Entrevistada 1).

“Pérdida de cuadernos, falta de tareas, llegadas tarde” (Entrevistada 2).

“Vienen con la cabeza en otro lado, con problemas que no tendrían que tener a su edad”
(Entrevistada 6).

Categoría 4: Rol del vínculo emocional y afectivo

Categoría fundamental vinculada a los objetivos general y específico 2. La dimensión emocional es vista como base indispensable para que ocurra el aprendizaje significativo.

“Si no se sienten queridos, no aprenden” (Entrevistada 6).

“Necesitan sentir que hay alguien que los ve... que cree en ellos” (Entrevistada 5).

“Les digo cosas como ‘¿viste que pudiste?’ y eso los levanta” (Entrevistada 1).

“Si el nene está tenso, o siente que todo le sale mal, no avanza” (Entrevistada 7).

Categoría 5: El juego y lo simbólico como vía de acceso a la lectura

Esta categoría, derivada del análisis temático y vinculada al objetivo específico 1, muestra cómo el juego, lo simbólico y lo lúdico se transforman en vehículos para ingresar al mundo de la lectura.

“Cada juego tiene una finalidad educativa” (Entrevistada 4).

“Si no hay juego, no se enganchan... aprenden sin darse cuenta” (Entrevistada 7).

“Lo simbólico es clave... no todos pueden decir lo que sienten con palabras, pero sí con dibujos o con el cuerpo” (Entrevistada 5).

Categoría 6: Rol de la familia y acompañamiento institucional

Vinculada a los objetivos general y específico 2, esta categoría reúne las percepciones sobre el impacto de la participación familiar y del respaldo institucional (o su ausencia) en el proceso de alfabetización.

“Cuando la familia acompaña, aunque sea un poquito, se nota” (Entrevistada 7).

“Son familias con muchas dificultades económicas y emocionales” (Entrevistada 3).

“Falta tiempo real para trabajar en equipo” (Entrevistada 6).

“A veces lo institucional es más burocrático que humano” (Entrevistada 5).

Categoría 7: Experiencias significativas y micro-transformaciones

Esta categoría retoma relatos personales y conmovedores sobre logros inesperados, avances individuales y momentos de transformación emocional, que dan sentido al trabajo docente.

“Un nene leyó un cartel por primera vez... y algo cambió” (Entrevistada 1).

“Un chico que no quería tocar libros porque ‘olían a hospital’, terminó leyendo historietas” (Entrevistada 6).

“Un niño muy callado leyó en voz alta y todos lo aplaudieron” (Entrevistada 5).

Discusión

Los hallazgos obtenidos en el análisis de entrevistas a docentes que alfabetizan en contextos vulnerables muestran coincidencias relevantes con los aportes revisados en el estado del arte, especialmente en relación con las dimensiones simbólica, emocional y cultural de la alfabetización.

Una categoría recurrente fue la centralidad de los vínculos afectivos y simbólicos en el proceso de alfabetización. Las docentes entrevistadas señalaron la importancia del juego, la dramatización, la narración oral y el uso de referentes cercanos como estrategias para captar la

atención y despertar el deseo de leer. Este enfoque se alinea con los aportes de Gutiérrez y Romero (2024), quienes destacan el potencial de los dispositivos pedagógicos que integran lo afectivo y lo simbólico en el primer ciclo escolar, especialmente en estudiantes con escaso capital cultural.

Otro eje destacado en los relatos fue la necesidad de crear un entorno emocionalmente seguro, donde el error sea valorado como parte del aprendizaje y la confianza sea una condición habilitante. Las docentes señalaron que, sin ese marco emocional, es muy difícil avanzar en el proceso lector. Esta idea coincide con lo planteado por Jiménez (2021), quien resalta que el clima afectivo es una variable determinante en el inicio del proceso de alfabetización, particularmente en trayectorias educativas atravesadas por discontinuidades o experiencias negativas previas.

Las entrevistas permitieron advertir que muchas familias de los estudiantes no cuentan con prácticas de lectura cotidianas ni materiales accesibles. Esta falta de estimulación inicial se compensa —según los relatos— con propuestas desde la escuela que buscan suplir esa carencia. En este sentido, las docentes implementan estrategias como el cuaderno viajero, las bibliotecas de aula o la lectura en voz alta diaria. Esta realidad contrasta con el contexto estudiado por Silinskas et al. (2020), donde se observó la influencia positiva de las prácticas familiares en la motivación lectora. No obstante, los hallazgos aquí analizados coinciden con lo planteado por Castro y Benítez (2021) en relación con la necesidad de construir entornos alfabetizadores desde la escuela, reconociendo la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes.

Las docentes entrevistadas no negaron el impacto de las desigualdades estructurales, como la pobreza, la falta de recursos o la inestabilidad habitacional. Sin embargo, todas coincidieron en que esas condiciones no deben entenderse como determinantes absolutos. Desde su experiencia, el compromiso docente puede generar transformaciones significativas. Esta mirada dialoga con lo propuesto por Fernández y Salas (2023), quienes plantean que las desigualdades sociales inciden

directamente en el rendimiento lector, pero pueden ser abordadas mediante estrategias contextualizadas y sensibles a las realidades territoriales.

Muchas de las prácticas narradas giran en torno a temáticas cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes, como los animales, la familia, los alimentos o los juegos. Las docentes seleccionan textos, canciones y consignas que partan del interés del grupo. Esta categoría se vincula con los aportes de López y Fernández (2022), quienes sostienen que las propuestas basadas en los intereses de los niños potencian su implicación subjetiva y el aprendizaje lector.

Un eje clave identificado fue la necesidad de diferenciar las propuestas pedagógicas y adaptar las consignas según las trayectorias individuales. Las docentes relataron prácticas orientadas a evitar comparaciones entre estudiantes, a valorar los saberes previos —aunque no sean escolares— y a habilitar múltiples formas de aproximarse a la lectura. Esta perspectiva está en sintonía con el planteo de González y Pujol (2021), quienes remarcen la importancia de reconocer conocimientos no convencionales como parte del proceso alfabetizador.

Si bien algunas docentes destacaron el respaldo de directivos y equipos técnicos, otras señalaron que las exigencias burocráticas, los cambios constantes de lineamientos y la rotación de cargos generan obstáculos para sostener prácticas alfabetizadoras consistentes. Esta tensión recupera los aportes de Bravo y Molina (2022), quienes advierten que el acompañamiento institucional es clave para enfrentar los desafíos de la enseñanza de la lectura en contextos complejos.

Finalmente, una categoría transversal fue la articulación entre contención emocional y logros en la lectura. Los relatos de las docentes mostraron que muchos estudiantes logran avances significativos —como leer en voz alta o escribir sus primeras palabras— cuando se sienten

acompañados, escuchados y valorados. Esta dimensión relacional y afectiva refuerza lo propuesto por Torres y González (2020), quienes señalan que la combinación de contención emocional y objetivos pedagógicos genera mejores condiciones para el aprendizaje lector.

El trabajo de investigación se llevó a cabo cumpliendo con los objetivos planteados a través de la recolección de datos cualitativos mediante entrevistas a docentes de nivel inicial y primario. Dicha información permitió analizar en profundidad las prácticas de alfabetización en contextos vulnerables, identificar estrategias significativas y contrastarlas con los aportes del estado del arte. El cumplimiento de estos objetivos evidencia la coherencia metodológica y la relevancia del enfoque adoptado.

Conclusiones

La presente investigación se propuso responder la siguiente pregunta: ¿Cómo influye el contexto vulnerable en el proceso de adquisición de la lectura en niños y niñas del primer ciclo de escuelas primarias públicas? A partir del análisis de las entrevistas realizadas a docentes que se desempeñan en dichos contextos, fue posible reconocer que las condiciones sociales, culturales, familiares y económicas influyen de manera significativa en las trayectorias de alfabetización inicial. Las experiencias recuperadas permitieron comprender que los procesos de aprendizaje de la lectura se encuentran atravesados por múltiples dimensiones que exceden lo estrictamente pedagógico, tales como el acceso desigual a bienes culturales, las experiencias previas vinculadas a la lectura, los vínculos afectivos y las oportunidades de interacción con la cultura escrita.

En relación con el objetivo general, “identificar la influencia del contexto vulnerable en el proceso de adquisición de la lectura en niños y niñas de primer grado de escuelas primarias

públicas”, se considera que pudo alcanzarse a través del análisis de los relatos y experiencias compartidas por las docentes entrevistadas. La investigación permitió identificar que las desigualdades sociales impactan en los tiempos, modos y posibilidades de acceso a la alfabetización, generando trayectorias escolares heterogéneas desde el inicio de la escolaridad. Asimismo, se observó que las condiciones contextuales no determinan de manera absoluta los procesos de aprendizaje, ya que las prácticas docentes y los vínculos construidos dentro de la escuela pueden constituirse como factores de acompañamiento y sostén.

Respecto del primer objetivo específico, “determinar las estrategias pedagógicas utilizadas en la alfabetización de niños y niñas en contextos vulnerables”, este pudo cumplirse mediante la identificación de diversas prácticas y propuestas pedagógicas presentes en los relatos docentes. Entre ellas se destacaron el uso de la oralidad, el juego, la dramatización, las conversaciones cotidianas, la recuperación de intereses cercanos a la realidad de los estudiantes y la adaptación constante de las actividades según las necesidades de cada grupo. Estas estrategias reflejan la búsqueda permanente de las docentes por construir propuestas contextualizadas y significativas para favorecer el aprendizaje de la lectura.

En cuanto al segundo objetivo específico, “analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en niños y niñas con diferentes trayectorias culturales y sociales”, los resultados permitieron reconocer que las docentes desarrollan múltiples formas de acompañamiento frente a la heterogeneidad presente en las aulas. Las entrevistas evidenciaron que muchos estudiantes ingresan a la escuela con experiencias previas muy diferentes respecto de la cultura escrita, lo que exige construir intervenciones pedagógicas flexibles y sensibles a dichas particularidades.

Uno de los hallazgos más significativos de esta investigación estuvo relacionado con el lugar que las docentes otorgan al vínculo afectivo dentro de los procesos de alfabetización. Los relatos recuperados permitieron identificar que la escucha, la contención emocional, el reconocimiento y la construcción de confianza ocupan un lugar fundamental en el aprendizaje de la lectura, especialmente en contextos atravesados por situaciones de vulnerabilidad social. En este sentido, enseñar a leer apareció asociado no solo a la transmisión de contenidos escolares, sino también a la posibilidad de habilitar espacios de participación, expresión y reconocimiento subjetivo.

Asimismo, emergió con fuerza la concepción de la alfabetización como una herramienta para la vida cotidiana y para la comprensión de la realidad. Las docentes entrevistadas señalaron que alfabetizar implica brindar herramientas que permitan a los niños y niñas expresarse, participar, construir autonomía y ampliar sus posibilidades de interacción con el mundo social y cultural.

Finalmente, esta investigación permitió reflexionar acerca de la importancia de construir prácticas alfabetizadoras integrales, contextualizadas y sensibles a las trayectorias de vida de los estudiantes. Pensar la alfabetización desde una mirada amplia implica reconocer que aprender a leer no ocurre de la misma manera para todas las personas y que los procesos de enseñanza requieren contemplar no solo aspectos cognitivos, sino también dimensiones emocionales, sociales, culturales y vinculares presentes en cada experiencia educativa.

Limitaciones

Este estudio presenta algunas limitaciones que es necesario reconocer para comprender con mayor precisión el alcance de sus conclusiones. En primer lugar, se centró exclusivamente en las voces de las docentes, lo que permitió conocer en profundidad sus prácticas y percepciones, pero dejó fuera otras miradas relevantes, como las de los estudiantes y las familias. Esto limita la posibilidad de captar cómo se vive el proceso lector fuera del aula y qué significados les otorgan a los niños propios a aprender a leer. Por otro lado, el diseño fue de corte transversal, lo que impidió observar la evolución del proceso de alfabetización a lo largo del tiempo. No fue posible acompañar el recorrido lector durante el año ni registrar los efectos de ciertas estrategias en el mediano plazo. A su vez, no se accedió a materiales escolares como cuadernos, producciones escritas o registros institucionales. Esto se debió a restricciones de tiempo, a la necesidad de múltiples autorizaciones y a la dificultad de coordinar espacios reales de observación sin interferir en la dinámica escolar. Tampoco se logró incorporar la mirada de directivos o equipos institucionales, lo que hubiera aportado una comprensión más amplia sobre el modo en que cada escuela gestiona colectivamente el proceso de alfabetización. Otra limitación que surgió durante las entrevistas fue el impacto emocional que la tarea docente tiene sobre quienes enseñan en estos contextos: muchas manifestaciones de sentimientos de agotamiento, preocupación e impotencia ante las desigualdades estructurales. Esta dimensión, si bien relevante, no pudo ser abordada con profundidad porque excedía los objetivos de esta investigación. Por último, el recorte geográfico circunscrito a escuelas públicas de Santa Rosa impide generalizar los resultados a otras regiones o localidades. Cada contexto territorial tiene particularidades sociales, culturales y educativas que pueden modificar la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Aun así, las experiencias aquí recuperadas ofrecen aportes valiosos para pensar la alfabetización en escenarios de vulnerabilidad, y abren nuevas preguntas que merecen ser exploradas en futuras investigaciones.

Nuevas líneas de investigación

A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, se abre la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de investigación centradas en el análisis longitudinal del impacto de las prácticas docentes en la trayectoria lectora de niños y niñas en contextos vulnerables. Sería valioso indagar, por ejemplo, cómo evolucionan los procesos de comprensión lectora en los distintos ciclos escolares cuando se implementan estrategias pedagógicas basadas en el vínculo, la emocionalidad y el reconocimiento de saberes previos.

Asimismo, otra línea de investigación relevante podría estar orientada a explorar la relación entre la formación inicial y continua del cuerpo docente y su capacidad para generar entornos alfabetizadores sensibles al contexto. Esto permitiría identificar fortalezas y vacancias en los programas de formación profesional vinculados a la alfabetización en sectores vulnerables.

Por último, se sugiere profundizar en estudios comparativos entre diferentes regiones del país, con el objetivo de reconocer cómo las particularidades territoriales, culturales y socioeconómicas configuran distintas formas de enseñar y aprender a leer en la escuela primaria.

Aportes

Este trabajo buscó aportar a la Psicopedagogía una mirada situada, concreta y empática sobre el proceso de alfabetización en contextos de vulnerabilidad. Lejos de abordar la lectura como una habilidad técnica aislada, lo que se pretende es comprenderla como parte de un entramado más amplio, donde intervienen factores emocionales, culturales, institucionales y sociales que impactan directamente en la posibilidad de aprender. Desde esta perspectiva, el aporte central de este estudio

fue visibilizar el valor de las prácticas docentes cotidianas, esas que muchas veces quedan por fuera de los registros formales, pero que son fundamentales para habilitar el acceso real a la lectura.

Además, este trabajo pone en evidencia que el vínculo pedagógico no puede separarse de lo afectivo. Las estrategias más efectivas no son necesariamente las más estructuradas o estandarizadas, sino aquellas que logran conectarse con la subjetividad del niño, reconocer sus saberes previos, generar confianza y ofrecer un entorno donde se sienta capaz. Este enfoque aporta a la Psicopedagogía una forma de pensar la intervención profesional más allá del diagnóstico y el tratamiento individual, colocándola también en la escena grupal, institucional y social.

Otro aporte relevante es la recuperación del punto de vista docente como fuente legítima de conocimiento. Escuchar lo que pasa en las aulas reales, registrar las estrategias que las maestras crean con pocos recursos, entender cómo enfrentar día a día las desigualdades estructurales, es también hacer lugar a un saber pedagógico construido desde la experiencia. En ese sentido, esta investigación aporta insumos valiosos para quienes formamos parte de equipos de orientación o acompañamiento, y nos invita a repensar nuestras intervenciones desde una lógica más cooperativa y menos prescriptiva.

Por último, este trabajo propone que la Psicopedagogía no pierda de vista su potencia transformadora. Si bien no tiene la responsabilidad de resolver las desigualdades sociales, sí puede contribuir a reducir sus efectos, generando condiciones más justas para el aprendizaje. Acompañar procesos de alfabetización en contextos vulnerables implica también sostener la esperanza de que es posible aprender, incluso cuando todo parece jugar en contra. En esa apuesta, creo que reside uno de los aportes más genuinos de esta investigación a nuestra disciplina.

Propuestas de intervención

Desde una mirada psicopedagógica situada, propongo una intervención que reconozca a cada niño como sujeto singular, atravesado por historias, emociones y contextos que impactan directamente en su manera de aprender. No se trata de enseñar a leer desde una técnica, sino de abrir la puerta a la lectura como un derecho, una experiencia significativa y un modo de estar en el mundo. Y para eso, hay que intervenir desde varios frentes.

1. Intervenciones dentro del aula: acompañamiento cercano y estrategias contextualizadas

Participar de algunas clases como observadora participante, para luego reflexionar junto a las docentes sobre lo que se ve, lo que se escucha y lo que se intuye. No desde un lugar de control, sino de construcción conjunta.

Proponer estrategias alternativas para trabajar la lectura, como circuitos lectores con estaciones (juegos, dramatización, letras móviles, lectura compartida), rincones temáticos o actividades sensoriales que conectan cuerpo, palabra y emoción.

Colaborar en la diferenciación pedagógica, armando materiales con distintos niveles de dificultad, para que todos puedan participar sin sentirse expuestos.

Facilitar la lectura en voz alta por parte del adulto como práctica sostenida, con momentos de anticipación, preguntas inferenciales, reformulación colectiva, y luego propuestas de producción libre (dibujar lo que entendieron, escribir una frase, representar la escena con títulos, etc.).

2. Espacios psicopedagógicos individuales o grupales

Brindar un espacio psicopedagógico breve para estudiantes que muestran bloqueo, resistencia o desinterés por la lectura. No para enseñarles a leer, sino para escuchar qué les pasa con eso, poner palabras, habilitar otras formas de expresión.

Implementar talleres grupales breves para fortalecer el autoconcepto lector: compartir logros, nombrar emociones que surgen al leer, inventar cuentos colaborativos, crear “clubes lectores” dentro del aula.

Introducir materiales alternativos que conectan con sus vidas reales (revistas deportivas, catálogos de supermercados, historietas, letras de canciones) para mostrar que la lectura no es solo lo que dice el manual, sino también lo que pasa en el mundo.

3. Trabajo con las familias: acercamiento realista.

Proponer estrategias de bajo costo y alta significatividad, como armar un "cuaderno viajero" donde las familias puedan dejar mensajes, dibujos o simplemente participar escribiendo su nombre junto a sus hijos.

Facilitar momentos informales de encuentro: feria de palabras, jornadas de lectura compartida, muestras de producción de los niños. Que la familia vea lo que el niño es capaz de hacer, aunque sea pequeño.

Crea materiales accesibles para enviar a casa: mini cuentos ilustrados, letras móviles en cartón, juegos tipo memoria con sílabas, actividades que no dependen de conectividad ni impresoras.

4. Nivel institucional: generar condiciones que hagan posible la alfabetización

Impulsar reuniones pedagógicas entre docentes y equipos de orientación, para pensar cómo sostener los procesos más allá de los tiempos escolares o las pruebas estandarizadas.

Acompañar en la gestión de recursos materiales: organización de bibliotecas móviles, cajas de viajeras, reciclaje de revistas, armado de rincones de lectura con lo que haya.

Sostener la mirada emocional en el equipo institucional: espacios donde las docentes también puedan hablar de lo que sienten, de lo que les duele, de lo que no pueden.

Fundamentos de la propuesta

Todas estas acciones tienen como base la convicción de que alfabetizar en contextos vulnerables es una tarea profundamente emocional, social y política. Las estrategias deben tener sentido para los chicos, deben conectarse con sus realidades y deben estar sostenidas por adultos que crean en ellos.

Como psicopedagoga en formación, entiendo mi rol no como el de quien resuelve, sino como la que acompaña procesos, pone el cuerpo, observa con sensibilidad, piensa con otros y abre espacios posibles.

La lectura no puede enseñarse si no hay primero una habilitación subjetiva. Si el niño no se siente mirado, valorado, capaz, es muy difícil que quiera leer. Y ese trabajo, aunque no siempre se vea, es también una forma de intervenir.

Referencias

- Aisenstein, A. (2013). *La lectura como puerta de acceso al mundo simbólico*.
Novedades Educativas.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (Vol. 1). Routledge.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Calmels, D. (2014). *Infancias del cuerpo*. Biblos.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Janesick, V. J. (1998). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35–55). Sage.
- Jolibert, J. (2019). *Formar niños lectores de textos*. Dolmen.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Mendizábal, N. (2006). *Diseño de proyectos de investigación educativa*. Paidós.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Paidós.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI.

- Schlemenson, S. (2009). *Subjetividad y aprendizaje*. Paidós.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Street, B. (2004). *Los nuevos estudios de literacidad*. Aljibe.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños*. Losada.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wallon, H. (1979). *Psicología y educación del niño*. Visor.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
<https://journals.sagepub.com/home/psi>
- Fernández, M., & Salas, D. (2023). Desigualdades estructurales y trayectorias lectoras en sectores vulnerables. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 67–85. <https://www.rinace.net/rlei/>
- Hernández, M., & Castro, L. (2021). Capital cultural y alfabetización inicial en contextos vulnerables. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–60.
<https://www.rinace.net/rlei/>
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R., & Nurmi, J. (2020). Maternal homework involvement and children's reading skills in the primary grades.

Learning and Instruction, 65, 101113.

<https://www.sciencedirect.com/journal/learning-and-instruction>

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5–17. <https://www.scielo.br/j/rbedu/>

Anexos 1

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer “El proceso de adquisición de lectura de niños de primer ciclo en contextos vulnerables en Santa Rosa provincia de La Pampa”. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es identificar la influencia del contexto vulnerable en el proceso de adquisición de la lectura en niños y niñas de primer grado de escuelas primarias públicas.

Mi participación consiste en responder con sinceridad a la administración de las entrevistas que se realizarán a continuación.

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

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

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

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en

el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO a cinpavoni@gmail.com

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

Firma:

Firma Profesional Informante: Cintia Pavoni

Aclaración:

Aclaración: Cintia Pavoni

DNI:

DNI: 33.775.788

Fecha:

Protocolo N°:

Anexo 2

Las siguientes preguntas fueron elaboradas a partir de los objetivos generales y específicos del trabajo, con el propósito de profundizar en las prácticas de alfabetización en contextos de vulnerabilidad social. Se pretende indagar tanto en las estrategias pedagógicas como en las dimensiones emocionales y subjetivas que inciden en el proceso lector.

Guía de entrevista

-nombre:

-sexo:

-edad:

-años de antigüedad en la docencia:

¿Qué significa para vos alfabetizar en contextos de vulnerabilidad?

¿Cuáles son las estrategias que implementas en el aula para acompañar a tus estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectura?

¿Cómo adaptas esas estrategias a las necesidades particulares de tu grupo, teniendo en cuenta los distintos ritmos y trayectorias escolares?

¿Qué obstáculos identificas en el proceso de alfabetización en relación al contexto social de tus estudiantes?

¿Qué tipo de acompañamiento emocional consideras necesario para que los niños se sientan habilitados para aprender a leer?

¿Qué lugar tiene el juego, lo simbólico y lo afectivo en tus propuestas de alfabetización?

¿Cómo influye el vínculo con las familias en el proceso lector de los estudiantes?

¿Te sentís acompañada institucionalmente en tu tarea de alfabetizar en contextos de vulnerabilidad? ¿Qué aspectos valoras o sentís que faltan?

12. ¿Hay alguna experiencia o situación que te haya marcado especialmente en relación a la alfabetización en tu práctica docente?