

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

PROYECTO DE INTERVENCIÓN: UNA PROPUESTA PARA
ACOMPañAR EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN NIÑOS DE
DE LA PROVINCIA DE SALTA TRAS LA PANDEMIA

Estudiante: Rocío Emilia Vera

Legajo: 27094

Director/es: Julieta Gómez Zeliz

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

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

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

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que 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 en el RIUFLO (seleccionar una opción): SI

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [SI]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Buenos Aires, 10 de diciembre de 2025

Firma y aclaración del autor: Rocío Emilia Vera



Resumen

Este trabajo presenta un proyecto de intervención diseñado para acompañar el proceso de alfabetización de niños de primero y segundo grado en una escuela de la Provincia de Salta, tras el impacto que generó la pandemia de COVID-19 en su aprendizaje.

Durante los años 2020 y 2021, el cierre de las escuelas y la transición a la educación virtual reemplazaron los espacios físicos por entornos digitales. Sin embargo, esta transformación profundizó desigualdades, ya que no todos los estudiantes tuvieron acceso a los recursos tecnológicos necesarios, afectando significativamente su proceso de lectoescritura y generando desafíos a largo plazo en su desarrollo académico.

En respuesta a esta problemática, se propone un proyecto de intervención psicopedagógica centrado en el acompañamiento de los niños en su proceso de alfabetización. La propuesta se basa en la implementación de estrategias pedagógico-didácticas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje, brindando apoyo específico para reducir las brechas educativas generadas por la pandemia.

Palabras Clave

Aprendizaje; lecto-escritura; alfabetización; pandemia covid-19

ÍNDICE

Introducción.....	3
Delimitación de objeto de estudio.....	3
Denominación.....	3
Descripción.....	3
Fundamentación.....	4
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos.....	6
Estado del Arte.....	7
Marco Teórico.....	17
La educación en contexto de Pandemia COVID-19.....	17
El aprendizaje en la primera infancia.....	18
Lengua transparente.....	19
El proceso de lectura y escritura.....	20
La enseñanza de la lectura.....	25
El proceso de alfabetización.....	26
Impacto de la pandemia en la alfabetización.....	28
Alfabetización en la era de la inteligencia artificial.....	29
Metodología: Proyecto de Intervención Psicopedagógica.....	32
Duración.....	33
Responsables.....	33
Destinatarios.....	33
Localización Física.....	33
Recursos.....	33
Programa de Actividades - Cronograma.....	36
Evaluación Del Proyecto.....	41
Síntesis y Conclusiones.....	42
Aportes y contribuciones de la Intervención.....	42
Limitaciones de la intervención.....	43
Líneas de investigación futuras.....	43
Referencias bibliográficas.....	44
Anexo 1: Modelo de planilla de registro.....	46

Introducción

Delimitación de objeto de estudio

La pandemia representó un desafío significativo para la lectoescritura, ya que la educación se trasladó abruptamente a la virtualidad, imponiendo nuevas exigencias y limitaciones. Este proceso de aprendizaje, que requiere acompañamiento constante, se vio afectado por el distanciamiento físico y la falta de acceso equitativo a los recursos educativos.

En un contexto de desigualdad social y educativa, cada familia afrontó la situación con los medios a su alcance. Sin embargo, en los hogares con mayor vulnerabilidad, se evidenció un retraso en la alfabetización, lo que acentuó las brechas de aprendizaje.

Ante esta problemática, se plantea un proyecto de intervención psicopedagógica enfocado en el acompañamiento del proceso de alfabetización de niños y niñas de primer grado de la escuela primaria, afectados por la pandemia. A través de diversas estrategias pedagógico-didácticas, esta propuesta busca fortalecer el desarrollo de la lectoescritura y reducir las dificultades generadas en este periodo.

Denominación

Proyecto de intervención: una propuesta para acompañar el proceso de alfabetización en niños de una escuela de la Provincia de Salta tras la pandemia.

Descripción

Este trabajo surge ante la necesidad de aminorar el impacto que provocó la pandemia Covid-19 en los alumnos de primero y segundo grado de una escuela provincial de Salta respecto del proceso de lecto-escritura.

Durante el año 2020 la actividad educativa en su conjunto se ha visto transformada. El contexto de la emergencia sanitaria obligó al sistema educativo argentino a tener que adecuarse de manera rápida a una realidad desconocida e incierta. En el mes de marzo se puso en marcha una medida sin precedentes: el aislamiento social, preventivo y obligatorio bajo el imperativo de la continuidad pedagógica (Negro y

Gomez, 2023). Esta situación, que fue concebida inicialmente como temporal estuvo asociada a la necesidad de reducir la circulación comunitaria del virus y los riesgos sanitarios para la población. En ese contexto, se interrumpieron las clases presenciales y se desplegaron distintas estrategias y recursos para garantizar el acceso a la educación pero estas medidas impactaron de forma diferente según las posibilidades y características de cada familia.

La pandemia puso sobre la mesa una situación conocida: las desiguales condiciones de los estudiantes y sus familias, lo que generó dificultades a largo plazo en el proceso de lecto-escritura en los alumnos en general y de segundo grado de una escuela de la Provincia de Salta, en particular.

En definitiva, la desigualdad educativa se profundizó durante la pandemia, evidenciando brechas preexistentes en el acceso a la educación. Factores como la falta de conectividad, dispositivos tecnológicos insuficientes y la ausencia de un entorno adecuado para el aprendizaje afectaron principalmente a los sectores más vulnerables. Mientras algunos niños y niñas pudieron continuar su educación con apoyo familiar y recursos adecuados, otros enfrentaron serias dificultades para sostener su proceso de aprendizaje. Esta disparidad impactó especialmente en la alfabetización inicial, donde el acompañamiento docente y la interacción presencial son fundamentales. La falta de equidad en las oportunidades de aprendizaje no solo afectó el rendimiento académico, sino que también generó efectos a largo plazo en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, haciendo imprescindible la implementación de estrategias de intervención que compensen estas desigualdades (Dussel, 2020; Terigi, 2020; UNESCO, 2021).

Fundamentación

Según Beltrán Llera et al. (2006), la lectura es una habilidad esencial en nuestra sociedad y, en un contexto tecnológico en constante evolución, las demandas de alfabetización aumentan, generando mayores dificultades para quienes no logran desarrollar adecuadamente esta competencia. La lectura, como proceso lingüístico y cognitivo complejo, puede verse afectada por múltiples factores biológicos y ambientales, lo que refuerza la necesidad de intervenciones oportunas que faciliten su adquisición.

Monfort y Juárez Sánchez (2004) sostienen que, en niños con desarrollo típico, la introducción al lenguaje escrito suele darse cuando ya poseen un dominio avanzado del

lenguaje oral, alrededor de los cinco o seis años. En esta etapa, más que enseñarles a leer en su sentido más amplio, se les proporciona un código de correspondencia entre grafemas y fonemas, lo que les permite posteriormente desarrollar de manera autónoma mecanismos de anticipación y análisis que favorecen una lectura fluida. La exposición

constante a textos y el estímulo externo resultan fundamentales en este proceso.

Diversas teorías y modelos han intentado explicar el proceso de alfabetización. Mientras algunas enfatizan el reconocimiento de letras y palabras, otras destacan la comprensión lectora o el papel del contexto social y cultural en el desarrollo de la lectura. Si bien el aprendizaje de la lectura y la escritura no comienza con la escolaridad, sino que es el resultado de un desarrollo continuo desde los primeros años de vida, la etapa escolar inicial es determinante en la consolidación de estas habilidades.

Por ello, el acompañamiento del cuerpo docente, la participación de las familias y la intervención psicopedagógica son factores clave en la alfabetización, especialmente en aquellos niños y niñas cuyo aprendizaje se vio afectado por la pandemia. En este trabajo, se considera que un enfoque integral, que brinde apoyo individualizado y estrategias adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante, permitirá generar un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor, favoreciendo la adquisición de la lectura y la escritura de manera efectiva y significativa.

Dussel (2020) ha trabajado ampliamente sobre educación, desigualdad y tecnología, y su perspectiva es muy relevante para analizar el impacto de la pandemia en la alfabetización. En sus investigaciones, plantea que la pandemia no solo interrumpió la educación presencial, sino que también profundizó desigualdades preexistentes, especialmente en los sectores más vulnerables, donde el acceso a dispositivos y conectividad fue limitado.

Desde su mirada crítica, la autora destaca que la educación virtual no logró sustituir el aprendizaje en el aula de manera equitativa, ya que el acompañamiento en casa varió según las condiciones socioeconómicas de cada familia. Los niños y niñas en contextos de mayor vulnerabilidad enfrentaron dificultades adicionales para desarrollar habilidades de lectoescritura debido a la falta de materiales adecuados, el escaso acceso a docentes y la ausencia de un entorno alfabetizador. La autora enfatiza la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas post-pandemia, asegurando no solo el acceso a la

educación, sino también la creación de espacios de enseñanza que reconozcan las desigualdades y trabajen para reducirlas. En este sentido, su enfoque coincide con la propuesta de implementar una intervención psicopedagógica que acompañe a los niños afectados, brindándoles herramientas para fortalecer su proceso de alfabetización en un contexto más equitativo.

Objetivo general

- Favorecer el proceso de alfabetización en niños y niñas de primer ciclo de educación primaria que han visto afectado su aprendizaje de la lectoescritura debido a la pandemia, a través de estrategias psicopedagógicas que promuevan un acompañamiento integral, fortaleciendo el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras en un entorno de aprendizaje significativo y adaptado a sus necesidades.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de lectura de los estudiantes que cursaron primero y segundo grado en la pandemia.
- Identificar el nivel de escritura de los estudiantes que cursaron primero y segundo grado en la pandemia.
- Evaluar de manera continua su progreso.
- Brindar apoyo y orientación a los padres para fomentar la alfabetización en el entorno familiar.

Estado del Arte

Las investigaciones sobre los efectos de la pandemia Covid-19 en el aprendizaje son abundantes en la región hispanoamericana. La pandemia por COVID-19 generó un impacto sin precedentes en los sistemas educativos a nivel mundial, obligando a docentes, estudiantes e instituciones a una rápida reorganización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, múltiples investigaciones han buscado comprender los efectos de la virtualidad, la desigualdad en el acceso a las tecnologías, los desafíos emocionales y pedagógicos, y las transformaciones necesarias para garantizar la continuidad educativa. El presente estado del arte reúne un conjunto de estudios recientes, tanto cuantitativos como cualitativos, provenientes de diversos países de Iberoamérica, con el propósito de analizar críticamente los aportes, tensiones y desafíos vinculados al proceso educativo en tiempos de emergencia sanitaria. En particular, se recuperan trabajos que abordan el uso de TIC, el impacto en poblaciones vulnerables, el rol docente, la alfabetización inicial y los efectos de la virtualidad en la lectoescritura, configurando así un panorama amplio y actualizado sobre los efectos estructurales y pedagógicos que la crisis sanitaria dejó al descubierto. En este apartado se detallan diez investigaciones relevadas en los últimos cinco años sobre la temática de estudio y se presentan ordenadas cronológicamente.

Burgos- Videla et al. (2020) realizaron un estudio cuantitativo, de carácter exploratorio-descriptivo, que se titula “Análisis de las dificultades, propuestas y retos educativos ante el COVID-19” en el que participaron 112 docentes de Chile y España. El objetivo fue identificar las principales dificultades, propuestas y desafíos educativos surgidos durante la pandemia por COVID-19, a través del uso del cuestionario DIFPRORET. El estudio indagó en aspectos como el uso de plataformas digitales, la reorganización del tiempo académico, el acceso a recursos, la autonomía y la necesidad de nuevas estrategias didácticas en contextos virtuales. Los resultados señalaron la importancia del trabajo colaborativo y la revisión curricular para responder a las nuevas exigencias del entorno educativo. Además, se subrayó la urgencia de políticas públicas y formación docente orientadas a una ciudadanía digital, así como el fortalecimiento institucional para enfrentar transformaciones profundas en el ámbito educativo (IESALC,2020; UNESCO, 2020b).

Otro estudio llevado a cabo por Vega et al. (2020), titulado “Impacto del Covid 19 en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad” tuvo como objetivo principal describir el impacto de la pandemia COVID19 en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, en el contexto internacional. Esta investigación de tipo descriptiva, incluyó una matriz FODA, aportando una herramienta de diagnóstico para la etapa post-pandemia. Se llevó a cabo con la técnica de revisión documental y como instrumento de recolección de datos se diseñó una matriz de categorías, con las definiciones relativas a la fundamentación teórica. Los resultados principales fueron que 1000 millones de habitantes, es decir el 15% de la población del mundo, experimentan algún tipo de discapacidad, y la prevalencia de la discapacidad es mayor en los países en desarrollo. Entre 110 millones y 190 millones de personas, o sea la quinta parte del total de habitantes en el mundo, experimentan discapacidad considerable, los estudios sobre el vínculo entre discapacidad y pobreza coinciden en que se trata de una relación compleja e interdependiente, que opera a través de diversos canales. El impacto de la pandemia en poblaciones más vulnerables, se evidencia por la brecha digital entre los distintos países, respecto al acceso a internet; la alternativa de la educación a distancia en este período puede ser difícil. En algunos casos porque no tienen las destrezas en el uso de los dispositivos digitales, o porque los programas y actividades que los sistemas ofrecen a la mayoría de esta población no son accesibles. Se hace necesario crear comunidades de docentes, padres y directores de instituciones para fomentar vínculos sociales a fin de combatir los sentimientos de soledad o sufrimiento del alumno y facilitar los intercambios de experiencias. Se sugieren algunas soluciones tecnológicas para brindar apoyo psicosocial, sistemas de gestión de aprendizaje digital, sistemas con fuerte funcionalidad fuera de línea, plataformas masivas de curso abierto en línea (MOOC), contenido de aprendizaje auto-dirigido, aplicaciones de lectura móvil y plataformas de colaboración que admiten la comunicación de video en vivo.

Cervantes Holguín y Rojas Santos (2021) realizaron un trabajo de investigación titulado “Alfabetización inicial en tiempos de Covid 19. Retos de la docencia a distancia”. El presente estudio tuvo como objetivo recuperar la experiencia del profesorado de primer ciclo de educación primaria en torno a los saberes, las prácticas y las adecuaciones implicadas en los procesos de alfabetización inicial en tiempos de emergencia sanitaria. En esta investigación de tipo cualitativa, de carácter descriptiva, se priorizó la

interpretación de las experiencias docentes; la muestra estuvo conformada por profesores de primer ciclo de educación primaria. Se trata de un estudio de caso múltiple, de diseño holístico en donde la experiencia de cada docente constituye una situación o entidad social única que, en conjunto permitió comprender la complejidad del fenómeno educativo. Dado el carácter descriptivo del estudio, el ejercicio priorizó la interpretación de las experiencias docentes. El resultado del presente trabajo muestra algunas limitantes de novedad abordado y la consideración de un grupo de docentes con experiencia diversa, motivo por el cual se sugiere continuar el estudio ampliando el número de participantes, con trayectorias de mayor antigüedad y a partir de otras técnicas de recolección de datos que permitan profundizar sobre las prácticas de alfabetización. A fin de ampliar el conocimiento se propone avanzar en la investigación sobre alfabetización extraescolar, realizadas en casa o en espacios comunitarios y la alfabetización digital desarrolladas en plataformas en línea, usualmente asociadas al juego, necesidades de formación para generar acciones de fortalecimiento docente frente a la alfabetización inicial y la educación a distancia.

Una investigación llevada a cabo por Casali y Torres (2021) titulada “Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés” tuvo como objetivo de la investigación comprender y evaluar los factores de estrés relacionados con los cambios abruptos en las prácticas docentes producto de la pandemia COVID 19, considerando entre otras variables el impacto del trabajo de oficina en casa (home office) y las vinculaciones de estos docentes con la tecnología. Como instrumento de recolección de datos se optó por un cuestionario en línea; participaron del estudio 60 profesores universitarios, que se encontraban en aislamiento social impuesto por COVID-19 y ejerciendo la actividad docente al momento de realizar la encuesta. La participación fue voluntaria a partir de invitaciones enviadas a distintas universidades de nuestro país, usando redes académicas. Los datos recolectados fueron sometidos a análisis cualitativo y cuantitativo para ayudarnos a comprender: a) la ocurrencia o no de signos de estrés entre los docentes de educación superior durante el período de aislamiento y virtualización; y b) la relación entre los niveles de signos de estrés y otras variables relacionadas con el perfil personal, desempeño docente, contexto de aislamiento, experiencia con herramientas y métodos para la enseñanza virtual y las nuevas relaciones laborales. Entre los resultados surge que las docentes encuestadas han realizado un esfuerzo para adecuar sus cursos

presenciales a una nueva forma virtual utilizando herramientas de videoconferencia y plataformas de e-learning. La gran mayoría de ellos manifestó un incremento en su tiempo dedicado a la docencia en comparación con los periodos anteriores al aislamiento. Además de una mayor dedicación horaria, otras cargas laborales y emocionales en este nuevo contexto han repercutido en una percepción de mayor estrés, ansiedad y angustia. Los principales resultados obtenidos de la investigación han sido que la mayoría de los encuestados, el 89,23%, desarrolla sus actividades docentes en carreras ligadas a las disciplinas de ciencias, tecnología, ingeniería, y matemáticas aproximadamente la mitad (42.9%) indicó tener dificultades. En este sentido, han manifestado en menor medida dificultades técnicas y mayoritariamente de adecuación metodológica utilizando las herramientas. Los investigadores enumeraron como dificultades la realización de videos, la forma de configurar evaluaciones, la necesidad de aprender alguna herramienta que aún no han usado. Muchos docentes sumaron a las dificultades el corto tiempo que tenían para poder aprender las nuevas herramientas y el excesivo tiempo que demandaba generar y adecuar material para sus clases. En este contexto, la mayoría de los docentes que ha tenido problemas consultó o pidió ayuda a sus colegas o consultó en foros de discusión. En relación a las dificultades que han expresado sus estudiantes, en este relevamiento menos del 10% han notado que esta relación se ha hecho extremadamente dificultosa o muy dificultosa. Este artículo analiza el impacto en la comunidad docente de la adecuación de las clases a un contexto de aislamiento social preventivo a raíz de la pandemia de COVID-19. En este artículo se han encuestado a docentes universitarios de Argentina resultando que los participantes pertenecen en su mayoría a carreras de STEM. Los aspectos principales del estudio han sido el análisis del uso de las herramientas utilizadas para las clases virtuales, la percepción en las habilidades del uso de software y hardware, y los desafíos generados por el cambio en la modalidad de enseñanza y aprendizaje. Además, se investigó si este cambio de modalidad de trabajo derivó en mayor percepción de signos de estrés. Este trabajo es una contribución al cuerpo de conocimiento en construcción colectiva, sobre vivencias de docentes universitarios argentinos durante la pandemia del nuevo coronavirus. Se prevé vincular los resultados obtenidos en nuestro país con los resultados de la misma encuesta realizada en distintos países de Latinoamérica. Este trabajo puede despertar nuevas iniciativas de proyectos y acciones dirigidas a reducir los estresores presentados en este estudio, para un mejor bienestar y calidad en el trabajo docente universitario.

Otra Investigación llevada a cabo por Asdrúbal y Gaibar Ríos (2021) fue titulada “Aprendizaje de la lecto-escritura en época de pandemia” y tuvo como objetivo sintetizar información bibliográfica sobre las distintas técnicas de lectoescritura que se desarrollaron en época de pandemia. Para conocer las principales dificultades de lectoescritura que se presentaron durante la pandemia se realizó un análisis documental que cuenta con una profundidad descriptiva, con un enfoque cualitativo. El criterio de inclusión determinado analizó cada una de las referencias de la unidad de análisis, identificando los documentos que se encuentren de acuerdo con el tema. En el desarrollo de la investigación se utilizó un cuadro bibliográfico con el siguiente esquema: tipo de estudio, tipo de documento, título, autor, editorial, link, métodos, recursos e idea principal. Debido a la pandemia, en Ecuador, se evidenció las grandes brechas que existen y afectan fundamentalmente el ámbito educativo, pues únicamente el 37% de cada hogar posee acceso a internet, por lo que 4 de cada 10 familias poseen este recurso. Las zonas rurales debido a la ubicación geográfica tienen mayor dificultad, en la mayoría de los casos deciden abandonar los estudios y dedicarse a las actividades del campo. Por otro lado, 9 de cada 10 hogares cuentan con una línea de celular y/o televisor, a través de estos medios se puede acreditar un proceso de educación, pero a la vez no garantiza que toda la población estudiantil cuente con: datos móviles, televisión por cable, televisión en línea, servicio eléctrico y otros. (UNESCO, 2020). Las empresas que proveían servicios de internet y televisión por cable tuvieron mayor demanda durante la crisis sanitaria el problema fue que los costos por estos servicios fueron altos y la pérdida de fuentes de trabajo complicó a las familias mantener el servicio o adquirirlo. En la realidad ecuatoriana se han agudizado los problemas relacionados al aprendizaje de la lectura y escritura debido a la migración al modelo virtual, por lo que se requiere prestar atención a esta problemática y conocer las causas que intervienen en el proceso de lectoescritura y a su vez buscar estrategias para erradicarlos. Se analizan los aportes de diversos autores en torno a la lectoescritura desde varias perspectivas para determinar no solo los factores que inciden en dicho proceso sino también las estrategias idóneas para su fortalecimiento. En estudios realizados el docente tiene un rol importante, en el proceso de la lectoescritura se logró definir que cada vez los niños no enfocan su interés en la lectura, pues no tienen el acompañamiento pedagógico para el desarrollo de mencionado proceso y por ello presentan menos capacidades de concentración y comprensión de los textos que deben desarrollar en casa para el desarrollo de destrezas lingüísticas, lo que se relaciona con la ausencia del docente. Se concluye que la lectoescritura en tiempo de

pandemia sobrellevo una serie de retos debido a que la educación se trasladó hacia la virtualidad con todas las exigencias y nuevas limitaciones que impone el distanciamiento físico para el desarrollo de un proceso de aprendizaje que de por sí requiere acompañamiento; la familia se convierte en el núcleo de la educación, ella aprendió a utilizar métodos lectores, estimuló el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, y afectivas necesarias para el desarrollo eficaz de la lectoescritura.

Otro estudio llevado a cabo por Cavallo Bertelet (2021) denominado “El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura en pandemia” tuvo como objetivo identificar los factores que intervinieron en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el contexto de pandemia por covid-19 de Chile en marzo de 2020, dificultando el logro de estas competencias en los niños y niñas en la escuela y en sus hogares; a través del análisis de investigaciones y perspectivas teóricas sobre esta temática, requiriendo de la revisión bibliográfica de material de estudio de revistas indexadas de educación y ciencias sociales publicadas en la web, sobre la temática de la lectoescritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de estos estudios publicados recientemente han estado orientados al contexto de pandemia por covid 19 y su impacto en el ámbito educativo. El estudio afirma que la pandemia por covid 19 cambió los medios y la forma de relacionarse. Pensar que se puede lograr un proceso de aprendizaje exitoso en el desarrollo de competencias básicas de lectoescritura en los educandos, es todo un desafío para el profesorado, quienes han tenido que desarrollar nuevas habilidades tecnológicas y actualizar su forma de impartir docencia adaptando sus metodologías didácticas a clases a distancia. Sin embargo, las familias han tenido que asumir un rol muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, apoyándolos desde el hogar con carencia de recursos tecnológicos, formación, tiempo y disposición para desarrollar esta tarea. Por lo tanto, lograr estas competencias resulta fundamental en el desarrollo personal, social y cultural de los niños y niñas, favoreciendo su autonomía para desenvolverse en el diario vivir. Aprendizajes que han presentado dificultades en su desarrollo, debido a factores como el desarrollo del aprendizaje desde la modalidad a distancia. Se concluye que es necesario comprender, desde una perspectiva teórico interpretativa, los factores que actualmente intervienen en el logro de las competencias de lectoescritura reconociendo su implicancia en el proceso educativo con el propósito de desarrollar una alfabetización emergente desde los primeros años de vida de los niños y niñas para potenciar estas habilidades.

Considerando los conocimientos previos de los estudiantes para favorecer este proceso y potenciar el logro de estas competencias hacia el ingreso de los educandos a Educación Básica y el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

Otra investigación llevada a cabo por Ferroni et. al (2022) titulada “Prácticas docentes en el nivel primario entornos virtuales durante la pandemia de Covid-19” tuvo como objetivo principal explorar y describir las prácticas docentes en entornos virtuales en el año 2020, durante la pandemia de covid-19 en una escuela primaria pública de la ciudad de Salta, Argentina. La investigación tuvo un enfoque metodológico cualitativo con un alcance descriptivo no experimental. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a nueve docentes del nivel primario de una escuela de gestión pública. Los resultados de la investigación fueron: Sobre el uso de las TICS, la totalidad de los participantes manifestó que el principal y fundamental recurso tecnológico empleado en sus prácticas docentes durante el año 2020, en el transcurso del aislamiento obligatorio, fue el teléfono celular. Sobre las competencias digitales, se identificó las competencias digitales de los docentes implementados para sus prácticas en entornos virtuales, donde ciertos participantes manifestaron no haber recibido una capacitación sobre tics aludiendo que no contaron con la posibilidad de realizar una de ellas, ni recibir las nociones suficientes durante su formación docente.

Otro estudio llevado a cabo por Cabello et. al (2022) titulado “Experiencias y motivación para el aprendizaje en la implementación de formación a distancia durante la emergencia sanitaria de covid-19 en la educación superior técnico profesional” se ocupó de las percepciones y motivaciones asociadas a la experiencia de formación a distancia de emergencia en la educación superior técnico profesional (ESTP). Se trata de una investigación cuantitativa, de carácter correlacional, con un diseño no experimental que utilizó una encuesta con muestreo intencional. La investigación tiene un carácter descriptivo. El objetivo es indagar el fenómeno de la educación a distancia en institutos técnico-profesionales y en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje en esta situación. Se contó con una batería de cuatro instrumentos. El primero se centró en la descripción sociodemográfica, considerando las variables sexo, edad, comuna de residencia, año de egreso de la enseñanza media, modalidad de enseñanza media y otras relevantes, como jornada de estudio, carrera, sede, horas laborales a la semana, acceso a internet (conexión y dispositivo). La segunda sección estuvo focalizada en evaluar la

motivación de los y las estudiantes para cursar una asignatura a distancia; se utilizó una adaptación del cuestionario *IMMS Instructional Materials Motivation Scale (Escala de Motivación de Materiales de Instrucción)*. En la tercera y cuarta sección se incluyeron dos preguntas abiertas. En la primera se planteó a los y las estudiantes que comentaran una experiencia positiva ocurrida en el periodo de educación a distancia de emergencia, como si se tratara de una red social. Como una forma de clasificar la experiencia de manera más precisa, se solicitó tres posibles *hashtags* asociados a esa experiencia. En la segunda pregunta se pidió que se relatara una experiencia negativa en el mismo formato y, posteriormente, se indicara también un *hashtag* asociado a esa experiencia, que incluye las emociones como angustia, frustración, tristeza, depresión, aburrimiento, calma, satisfacción, alegría, felicidad y excitación, y que se organizan en torno a los ejes tensión/relajación y displacer/ placer. La encuesta tuvo una modalidad autoaplicada *online* conocida como *Computer Assisted Self-Interviewing (CASI)*, en la cual los encuestados completaron de manera autónoma un cuestionario a través de una plataforma. Se realizó una muestra intencionada de estudiantes del segundo año de carrera de dos instituciones que imparten carreras técnicas de dos y cuatro años. Entre los resultados más relevantes se encuentra que los y las estudiantes, en más de un tercio, han debido enfrentar situaciones difíciles en pandemia, tales como la pérdida de trabajo remunerado, problemas económicos familiares o la muerte de familiares o amigos. Tanto en los inventarios como en las preguntas abiertas aparecen las dificultades asociadas a la motivación y el estado de ánimo. Entre las experiencias positivas destacan los relatos de superación y logro. Estos resultados permiten discutir la importancia de las variables socioemocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto de emergencia sanitaria, en el contexto de la educación superior técnico profesional. En esta investigación se utilizó una técnica de muestreo intencional, lo que no permitió obtener medidas representativas de la totalidad de la población chilena, comprender a cabalidad el impacto que tuvo la educación remota de emergencia en las motivaciones para el aprendizaje de los y las estudiantes de Chile.

Una investigación llevada a cabo por Masera (2023), denominada “El efecto de la virtualidad en la lectoescritura en niños que cursaron primer grado durante la pandemia por covid-19” tuvo como propósito es conocer los efectos de la pandemia en la lectoescritura en niños que cursaron primer grado en el año 2020 en una escuela de gestión pública y una de gestión privada de la provincia de Mendoza. Se exploraron temas

teóricos relacionados con el proceso de adquisición de la lectoescritura, las metodologías de enseñanza, las diferencias en el acceso a la educación virtual en función del nivel socioeconómico y los impactos de la pandemia en el ámbito educativo y en los niños. Para llevar a cabo la investigación, se utilizó un método cuantitativo no experimental, ya que se observaron los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, el alcance es descriptivo correlacional, dado que se busca especificar las características del fenómeno abarcado y conocer la relación entre las variables. Se realizó una evaluación psicopedagógica en 65 alumnos de cuarto grado de las instituciones mencionadas. La herramienta utilizada para evaluar el nivel de lectoescritura fue la Bateria psicopedagógica Evalúa 4, la cual se centra en áreas clave de la lectoescritura. Paralelamente, se obtuvo una perspectiva más amplia mediante un cuestionario Ad Hoc, que se administró a 4 docentes que tuvieron a su cargo el primer grado de dichas escuelas durante el año 2020. Los hallazgos del estudio revelaron que hay dificultades significativas en áreas concretas de la lectoescritura, destacando especialmente la ortografía reglada y la comprensión lectora. También se observó que los estudiantes de la escuela de gestión pública presentaron mayores desafíos en los aspectos evaluados en comparación con los de la escuela de gestión privada. Esta diferencia se atribuye en gran medida a las desigualdades en el acceso a la educación virtual, las cuales están influenciadas por el nivel socioeconómico de los estudiantes y consecuentemente por los recursos disponibles. Los resultados de la técnica evalúa 4, la cual se utilizó para medir el nivel actual de lectoescritura de los estudiantes, se observa que en el área de ortografía reglada, la cual valora la calidad ortográfica de lo escrito en lo referido a errores ortográficos convencionales de carácter visual y de transgresión de reglas ortográficas de ciclo; El 100% de los estudiantes que conformaron la muestra se encuentran por debajo del percentil 50, siendo relevante destacar en esto que dentro de los resultados obtenidos por los estudiantes de la escuela pública el 60% se encontró en un percentil 5, mientras que en la privada solo el 24,4% se encontró en ese percentil, el resto de ellos se encontraron entre el percentil 17 y 45. Es importante mencionar que los resultados obtenidos en este estudio no son generalizables a otras instituciones educativas, ya que a pesar de que pueden haber aspectos y condiciones que se asemejen, cada institución presenta un escenario para el aprendizaje distinto, donde la labor de cada docente varía presentando cuestiones didácticas y personales diferentes, así como también varían los estudiantes y sus realidades y posibilidades personales, las cuales pueden influir en los distintos aspectos indagados a lo largo de este trabajo. No obstante, la presente

investigación brinda datos específicos de aquellos aspectos de la lectoescritura más afectados y que deben trabajarse en pos de revertir las consecuencias en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Otra investigación llevada a cabo por Egleontina et. al (2023) titulada “El proceso de enseñanza de la lectoescritura durante la contingencia por COVID-19” tuvo como objetivo analizar las experiencias de los docentes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura durante la modalidad a distancia derivada de la contingencia por covid 19. El estudio fue de tipo cualitativo con un diseño fenomenológico, con alcance exploratorio, con finalidad de recabar experiencias de los docentes en la enseñanza de la lectoescritura durante la pandemia. El muestreo fue por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron ser docente de primero o segundo de primaria, haber enseñado ese grado previamente, haber enseñado lectoescritura durante la pandemia, desear participar en la investigación y aceptar el consentimiento informado. Participaron 20 docentes (18 mujeres y 2 hombres) del Estado de Morelos, México. Las entrevistas se realizaron mediante la plataforma Zoom. Respecto a la institución, 4 docentes pertenecían a la educación privada y 16 a la educación pública. Resultados fueron; los docentes señalan que la pandemia acrecentó la brecha de desigualdades educativas, ya que los modelos propuestos, no tomaban en cuenta las características de cada estudiante. Debido a que no existe una propuesta específica para este tipo de enseñanza, cada docente ha desarrollado sus propias estrategias, aunque coinciden en que el apoyo parental fue el factor que marcó la diferencia. En el aspecto emocional los docentes reconocen sentir en ocasiones estrés, ansiedad y frustración. En conclusión, los docentes consideran que el factor socioeconómico ha sido el gran reto en la enseñanza de la lectoescritura, así como el apoyo parental, esto ocasionó que se duplicará su carga de trabajo y afectará en ocasiones su salud mental.

Marco Teórico

Para la elaboración de este trabajo se consultaron distintas bibliografías e investigaciones sobre el Covid-19 y su relación con el inicio de la lectoescritura e intervenciones del psicopedagogo en el nivel primario.

La educación en contexto de Pandemia COVID-19

Según los autores Tequen Bernilla, Maguiña Vargas y Gastelo Acosta (2020), la pandemia de COVID-19, provocada por la cepa mutante del coronavirus SARS-CoV-2, generó una crisis global sin precedentes en el siglo XXI, afectando gravemente la economía, la salud y la sociedad. Debido a la rápida propagación, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el 11 de marzo de 2020 al COVID-19 como una pandemia mundial.

Bonilla-Guachamín (2020), en su análisis sobre las dos caras de la educación durante la pandemia, resalta que más de 1300 millones de estudiantes en todo el mundo se vieron afectados por los cierres de las instituciones educativas. La educación mundial, y en particular la latinoamericana, se enfrentó a desafíos sin precedentes, ya que el entorno educativo sufrió un cambio radical en un corto período de tiempo. Las decisiones gubernamentales para mitigar la propagación del virus llevaron a una transformación profunda de las escuelas, lo que generó una importante brecha en el acceso y la continuidad educativa.

En el contexto argentino, un estudio realizado por Expósito y Marsollier (2020) revela que uno de los mayores retos de los sistemas educativos fue mantener la vitalidad del aprendizaje a través de la virtualidad. Los docentes, al adaptarse rápidamente a la enseñanza en línea, se enfrentaron a la necesidad de aprender nuevas habilidades tecnológicas, a la vez que fueron responsables de enseñar a sus estudiantes a manejar esas herramientas. Sin embargo, este cambio hacia la educación virtual no estuvo exento de dificultades, ya que muchos estudiantes no tuvieron acceso a plataformas virtuales, lo que generó una mayor desigualdad educativa. Además, la reducción de interacciones verbales, esenciales para el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora, afectó el proceso de aprendizaje.

Particularmente en Salta, las autoras Chachagua y Hnilitze (2021) también estudiaron la adaptación del sistema educativo a la modalidad en línea a partir de marzo de 2020, cuando se suspendieron las clases presenciales. En este proceso de transición, emergieron múltiples problemáticas relacionadas con la didáctica (organización y planificación), el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la alfabetización digital, lo que profundizó las desigualdades ya existentes entre los estudiantes. Estas desigualdades estuvieron relacionadas con sus condiciones materiales, sociales, educativas, culturales y psicológicas, lo que afectó aún más su capacidad para adaptarse a los nuevos desafíos educativos impuestos por la pandemia.

En resumen, la pandemia de COVID-19 no sólo exacerbó las desigualdades sociales y educativas preexistentes, sino que también dejó al descubierto las deficiencias en la infraestructura educativa y en el acceso a recursos tecnológicos, lo que resultó en un retroceso en el desarrollo de competencias clave, como la lectura y la escritura, y en una nueva brecha educativa que necesitará ser abordada con intervenciones psicopedagógicas y educativas a largo plazo.

El aprendizaje en la primera infancia

Existen diversas perspectivas y paradigmas que han intentado definir el aprendizaje, cada una ofrece una visión distinta sobre cómo los individuos adquieren conocimiento y desarrollan habilidades. En el enfoque conductista, por ejemplo, el aprendizaje se concibe como un cambio observable en el comportamiento de los individuos, resultado de una respuesta a estímulos del entorno (Skinner, 1953). Este paradigma pone énfasis en la repetición y el refuerzo, con la idea de que los comportamientos deseados se incrementan a través de recompensas y castigos. En contraste, el paradigma constructivista, influenciado por autores como Piaget (1973) y Bruner (1960), ve el aprendizaje como un proceso activo en el que los individuos construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas y de la interacción con su entorno. Según esta visión, el aprendizaje no es solo la adquisición de información, sino una reestructuración de las ideas existentes. Por otro lado, el enfoque socio-cultural de Vygotsky (1978) destaca la importancia de la interacción social y cultural en el proceso de aprendizaje, sugiriendo que el conocimiento se construye de manera colaborativa a través del lenguaje y el apoyo de otros más capacitados. Cada uno de estos paradigmas aporta una comprensión valiosa sobre el aprendizaje, pero también plantea desafíos y

limitaciones cuando se aplican a contextos específicos, como el del aprendizaje en tiempos de pandemia.

En este trabajo se acuerda con la postura de Vygotsky (1978) quien, además de lo mencionado, sostiene que el aprendizaje puede adelantarse al desarrollo natural, es decir, un niño puede aprender habilidades que, en principio, se consideran más avanzadas para su edad. Por ejemplo, un niño podría aprender a leer a los 4 años, cuando se espera que lo haga entre los 6 y 7 años. Vygotsky distingue tres zonas de desarrollo: la zona de desarrollo real, la zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo potencial. La zona de desarrollo real hace referencia al conjunto de conocimientos y habilidades que un niño ya ha adquirido y puede aplicar de forma autónoma. Por otro lado, la zona de desarrollo próximo se refiere a aquello que el niño aún no puede hacer por sí mismo, pero sí con la ayuda de un "otro más conocedor", es decir, una persona más capacitada, como un maestro o un adulto. Es en esta zona donde el aprendizaje social juega un papel fundamental, ya que la interacción con otros facilita el desarrollo de nuevas habilidades. Finalmente, la zona de desarrollo potencial es la que describe lo que el niño ha aprendido después de recibir apoyo, y lo que ahora puede realizar de forma independiente.

Este proceso de desarrollo se vio considerablemente alterado por la pandemia, que provocó múltiples dificultades en el entorno educativo. El aislamiento y las restricciones sociales modificaron la dinámica de enseñanza y el aprendizaje, interrumpiendo la interacción directa entre docentes y estudiantes. Como consecuencia, se hizo necesario brindar herramientas y estrategias que favorezcan la comunicación y el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes adaptarse a las nuevas realidades impuestas por la virtualidad y el distanciamiento social, y apoyando el proceso de aprendizaje en un contexto tan desafiante.

Lengua transparente

En un estudio realizado por Cuetos Vega et al. (2017), se presenta información relevante para comprender el proceso de alfabetización en nuestra población. Según los autores, en idiomas como el finlandés, el italiano, el griego y el español, cada letra corresponde a un fonema y cada fonema se representa mediante un grafema (con algunas excepciones). A estos sistemas de escritura se les conoce como sistemas transparentes. En cambio, en el inglés y, en menor grado, en el francés, una misma letra

puede tener diferentes pronunciaciones según las palabras en las que se emplee (Vaessen & Blomert, 2010).

Las investigaciones sugieren que la exactitud en la lectura de idiomas transparentes alcanza niveles máximos después de un año de instrucción. En estos idiomas, aproximadamente el 80 % de las palabras son leídas correctamente tras el primer año escolar. Por el contrario, en idiomas menos transparentes los niveles de precisión son considerablemente más bajos. Por ejemplo, en inglés, un sistema ortográfico especialmente complejo, los niños pueden leer correctamente menos del 40 % de las palabras al final del primer año escolar (Seymour, Aro y Erskine, 2003). Los resultados de este estudio confirman que el entrenamiento en el procesamiento fonológico tiene un impacto positivo en la lectura. Las intervenciones para aumentar la conciencia fonológica en niños en edad preescolar contribuyen significativamente a mejorar la lectura (Gillon, 2000, 2005; National Early Literacy Panel, 2006). En conclusión, y según los hallazgos de la investigación, se puede afirmar que cualquier persona sin dificultades específicas puede lograr la alfabetización al finalizar el primer grado escolar. Sin embargo, este logro no ocurre con la mayoría de los alumnos.

El proceso de lectura y escritura

Durante las últimas tres décadas, han surgido dos enfoques predominantes sobre el proceso de lectura que han generado debate en la comunidad académica. La aproximación global sostiene que decodificar no es suficiente para leer, y pone énfasis en la importancia de la comprensión lectora. Según esta perspectiva, "leer es comprender", lo que sugiere que el objetivo fundamental de la lectura es interpretar y comprender el contenido del texto. En contraste, la aproximación fonética pone mayor énfasis en la decodificación del texto impreso, destacando la importancia del reconocimiento de letras y palabras como base para desarrollar habilidades lectoras.

Para superar esta dicotomía, los modelos interactivos (La Berge y Samuels, 1974; Adams, 1990) integran ambas perspectivas, considerando que el proceso lector implica simultáneamente la decodificación y la comprensión. Según el modelo interactivo de Adams (1990), los lectores se centran tanto en las características gráficas del texto (letras y palabras) como en la comprensión del contenido, lo que refleja con mayor precisión el proceso de lectura en su totalidad. Estos modelos interactivos ofrecen una visión más

completa del aprendizaje lector, ya que admiten que la lectura comienza con la percepción gráfica del texto, pero la comprensión y el significado se construyen a medida que el lector avanza en el proceso.

Desde esta perspectiva, es fundamental entender los precursores tempranos de la lectura, es decir, aquellos factores biológicos y ambientales que influyen en la adquisición de la habilidad lectora. A diferencia de las causas de las dificultades lectoras, los precursores son simplemente factores predictivos, no causas inevitables. Por ejemplo, aunque los niños de entornos socio-culturales desfavorecidos tienen más probabilidades de enfrentar dificultades en la lectura, no todos los niños en estas circunstancias desarrollarán problemas lectores. Los estudios sobre precursores tempranos han mostrado que las diferencias en la habilidad lectora en los primeros años de la Educación Primaria pueden preverse con un alto nivel de certeza, basándose en evaluaciones realizadas durante la etapa de Educación Infantil.

Según Beltrán (2006), los niños en la etapa de Educación Infantil desarrollan habilidades y adquieren conocimientos fundamentales para aprender a leer mucho antes de que comience la instrucción formal. En este sentido, se entiende por “precursores tempranos” aquellas variables relacionadas con el niño o su entorno que influyen directamente en la adquisición de la lectura. El objetivo de identificar y comprender estos precursores es poder trazar la secuencia normal de desarrollo de la adquisición lectora, lo que permite reconocer patrones atípicos que podrían indicar la necesidad de intervenciones tempranas. Desde este enfoque se considera que prevenir las dificultades de lectura es mucho más eficaz que corregirlas una vez que ya se han manifestado. Entre los principales predictores tempranos de dificultades lectoras se incluyen la deficiencia cognitiva, los problemas de audición y las dificultades tempranas en el lenguaje. Los niños con deficiencias cognitivas severas suelen mostrar un desarrollo lector retrasado, y aquellos con problemas de audición, como la sordera, también enfrentan dificultades en la adquisición de la lectura. Además, los retrasos en el desarrollo del lenguaje a una edad temprana, especialmente antes de los 3 años, pueden generar preocupación y aumentar el riesgo de dificultades lectoras más adelante.

En muchos casos, el retraso del lenguaje podría ser la primera indicación de dificultades en el desarrollo, que con facilidad irá asociada a dificultades lectoras. Por ejemplo, el déficit de atención. Aunque la evidencia indica que el déficit de atención por

hiperactividad y la dificultad lectora son desórdenes diferentes, tienden a ocurrir conjuntamente con frecuencia.

Resulta relativamente sencillo para los educadores y otros profesionales que trabajan con niños, reconocer dificultades en el desarrollo de la lectura, cuando estos presentan problemas como baja capacidad intelectual, sordera, dificultades severas de lenguaje y déficit de atención. Sin embargo, esta labor puede resultar más compleja cuando se trata de identificar dificultades en el desarrollo de la lectura en niños que aparentemente siguen el curso normal de desarrollo y no padecen déficit sensoriales graves. En muchas ocasiones las dificultades de lectura están asociadas a problemas sutiles en el desarrollo del lenguaje, difíciles de detectar en las interacciones verbales diarias. Estas dificultades pasan fácilmente desapercibidas a padres y profesores, pero se podrían identificar con evaluaciones y observaciones más detalladas. Actualmente son consideradas precursores muy importantes del desarrollo lector como la conciencia fonológica, la rapidez para nombrar estímulos en serie, el vocabulario y la repetición de frases e historias. La conciencia fonológica hace referencia a la estructura del sonido del lenguaje o a la habilidad para pensar en cómo suenan las palabras, independientemente de lo que significan. Esta habilidad metalingüística implica considerar el lenguaje como un objeto de pensamiento, además de un objeto de comunicación. Dada la importancia de la correspondencia grafema-fonema del sistema alfabético de nuestra lengua, se espera que la conciencia fonológica sea un excelente predictor de la habilidad lectora posterior de los niños en educación infantil, particularmente cuando se mide la apreciación que estos niños tienen sobre la estructura silábica y fonémica del lenguaje. La relación entre la conciencia fonológica manifestada por los niños al comienzo de su escolarización y la adquisición de la lectura está ampliamente documentada. Más de tres décadas de investigación sobre el tema afirman que los niños que al empezar la escuela tienen mayor conciencia fonológica están mejor preparados para aprender a leer.

Los predictores en la lectura son alarmas que se encienden ante la mirada del docente, padre o terapeuta porque indican que quizás, ese niño o niña necesite ser observado con detenimiento, evaluado en lo posible en el área de psicopedagogía a fin de prevenir dificultades a futuro. Los predictores, en la actualidad, siguen siendo:

- Velocidad de denominación es la capacidad de nombrar tan rápidamente como sea posible los estímulos visuales altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores, y objetos.
- Identificación de letras del alfabeto, cuáles conoce por grafema (nombre) o por sonido (fonema).
- Conciencia fonológica: implica el conocimiento implícito o explícito que los niños tienen de la estructura de los sonidos de la lengua. La conciencia fonológica es una habilidad de procesamiento fonológico explícito, ya que requiere que la persona reflexione sobre los sonidos de las palabras y los manipule, independientemente de lo que significan.

Existe amplia evidencia empírica de que algunos factores como el conocimiento fonológico y la velocidad de denominación influyen sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estas habilidades tienen una alta correlación con el progreso temprano de la lectura, del deletreo y de la escritura (National Early Literacy Panel, 2008; Thomson y Hogan, 2009) y son predictores necesarios para las habilidades de decodificación (Caravolas, Volin y Hulme, 2005; Frost, Madsbjerg, Neidersoe, Olofsson y Sorenson, 2005; Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004). A continuación se detallan algunas de esas habilidades:

- Conciencia fonológica: es la capacidad de identificar y manipular los sonidos del lenguaje hablado, es una habilidad que pertenece al dominio del lenguaje oral, es decir, manipular en forma consciente sonidos del habla. Se refiere a la capacidad de identificar sílabas (conciencia silábica), identificar las unidades intrasilábicas de arranque y rima (conciencia intrasilábica) y la identificación de las unidades más pequeñas del habla, que son los fonemas (conciencia fonémica). Estos tres niveles de CF se relacionan de forma desigual con el desarrollo de la lectura y la escritura (Defior, 2004).
- Conciencia léxica: es la capacidad de identificar y manipular las palabras en el lenguaje hablado y escrito. Es una habilidad fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que permite a los niños comprender el significado de las palabras y cómo se usan. Un ejemplo de ello sería:

- Conciencia silábica: es la capacidad de identificar y manipular las sílabas en las palabras. Por ejemplo, un niño con conciencia silábica puede decir que la palabra "pala" tiene dos sílabas: "pa-la".
- La identificación de sílabas: la capacidad de identificar la sílaba en las palabras. Por ejemplo, un niño con conciencia silábica puede decir que la palabra "pato" tiene dos sílabas, "pa-to".
- Segmentación silábica: la capacidad de dividir las palabras en sus sílabas. Por ejemplo, un niño con conciencia silábica puede dividir la palabra "pato" en las sílabas "pa" y "to".
- Manipulación silábica: la capacidad de agregar, eliminar o mover sílabas en las palabras. Por ejemplo, un niño con conciencia silábica puede crear la palabra "patos" agregando la sílaba "s" a la palabra "pato".
- Conciencia fonémica: es la capacidad de identificar y manipular los fonemas en las palabras. Los fonemas son los sonidos individuales que componen el lenguaje hablado. La conciencia fonémica es un aspecto de la conciencia fonológica; por ello se debería entrenar la conciencia de los fonemas para mejorar la lectura de palabras.

En un metaanálisis de Defior et. al, (2008), demuestran que, en el idioma español, se ha evidenciado la importancia de la estimulación de la sílaba, señalando que, la conciencia silábica, es un buen predictor de las habilidades lectoras. La conciencia fonémica, considerado el nivel más alto de conciencia fonológica y el último en desarrollarse (Defior, 2004). Cuando la introducción de CF incluye el uso de letras para segmentar fonemas en el habla, los principiantes se benefician aún más al aprender a segmentar, leer y deletrear.

Según los estudios (Ball y Blachman, 1991; Bradley y Bryant, 1983, 1985; Bryant y Bradley, 1985; Byrne y Fielding-Barnsley, 1989; Ehri y Wilce, 1987b, Hohn y Ehri, 1983; Tangel y Blachman, 1992, 1995). Tomaron un grupo de niños principiantes en la lectura y les enseñaron la segmentación fonémica con imágenes articulatorias utilizando el procedimiento de Lindamood (1998) y también el de Elkonin (1973), les enseñaron a los niños una secuencia de gestos articulatorios a través de imágenes al pronunciar palabras. Compararon con otro grupo al que les enseñaron a segmentar palabras en fonemas usando el mismo procedimiento, pero representando los fonemas con bloques en lugar de imágenes articulatorias. Siempre se utilizó instrucción directa para enseñar asociaciones

entre imágenes y gestos con la boca. Si los niños necesitan adquirir conciencia articulatoria para que la instrucción de CF sea completamente efectiva y tenga el máximo valor de transferencia; se podría decir que enseñar explícitamente es la mejor manera de garantizar que se aprenda.

La enseñanza de la lectura

Montesinos (2019) destaca cinco elementos clave en la enseñanza de la lectura, subrayando que, aunque a menudo la lectura parece una actividad sencilla y natural debido a su familiaridad, en realidad es un proceso complejo que involucra diversas competencias cognitivas y lingüísticas. Alcanzar que los estudiantes se conviertan en lectores competentes es uno de los desafíos más importantes en cualquier sistema educativo. Las cinco piezas fundamentales en este proceso son:

- **Conciencia fonémica:** Es la capacidad para analizar y manipular los sonidos individuales de las palabras habladas. Esta habilidad es uno de los mejores predictores del aprendizaje de la lectura durante los primeros años escolares.
- **Conocimiento alfabético:** Es fundamental en el aprendizaje de la lectura, ya que implica entender que cada grafema (letra escrita) corresponde a un fonema (sonido). En un sistema alfabético, como el español, la relación entre letras y sonidos debe ser claramente comprendida por el niño.
- **Fluidez lectora:** Se refiere a la habilidad para leer de manera precisa, rápida y con adecuada entonación. Mientras que en un idioma con ortografía transparente como el español la precisión se alcanza rápidamente, la fluidez lectora es un proceso gradual que requiere tiempo. Cuando los niños logran leer de manera automática, sus recursos cognitivos (como la atención y la memoria) quedan más libres para centrarse en la comprensión del texto.
- **Vocabulario:** Es un componente esencial tanto en la comprensión de un texto escrito como en el entendimiento del lenguaje oral. No solo importa la cantidad de palabras conocidas, sino también el conocimiento profundo de su significado. Un vocabulario amplio y profundo facilita una mejor comprensión de lo que se lee.
- **Comprensión lectora:** Es una habilidad cognitiva compleja que implica la capacidad de entender e interpretar la información contenida en un texto. La investigación ha demostrado que ser un lector competente requiere principalmente dos habilidades:

el reconocimiento de palabras escritas y las habilidades generales de comprensión del lenguaje.

Estas habilidades son fundamentales para desarrollar la lectura. Para lograr lectores competentes, es esencial que la formación docente se enfoque en estos aspectos, aplicando la evidencia en el aula para asegurar una intervención adecuada y efectiva.

El proceso de alfabetización

Según Barton y Hamilton (2020), la noción de alfabetización se caracteriza por seis rasgos fundamentales. En primer lugar, se concibe como un conjunto de prácticas sociales que están mediadas por la escritura. Además, la alfabetización se vincula a diversos ámbitos de la vida cotidiana, desempeñando un papel importante en ellos. También está configurada dentro de instituciones y relaciones de poder, lo que implica que algunas prácticas alfabetizadoras son más dominantes, visibles e influyentes que otras. Asimismo, la alfabetización emerge en el contexto de objetivos y prácticas culturales, siendo históricamente situada y sujeta a cambios a lo largo del tiempo. Esta renovación se da a través de procesos de aprendizaje informal y la construcción de sentido. En este sentido, la alfabetización inicial se considera una herramienta esencial para el aprendizaje y juega un papel clave en la solidez de las trayectorias académicas de los individuos.

La alfabetización no se limita únicamente a la capacidad de leer y escribir, sino que implica un proceso más amplio de comprensión y construcción del conocimiento sobre el lenguaje escrito. Para la autora Ferreiro (2007), la alfabetización es un proceso activo en el cual los niños construyen su propio conocimiento sobre el sistema de escritura; los niños no aprenden a leer y escribir a través de la simple imitación o repetición de letras y palabras, sino que van construyendo hipótesis y realizando descubrimientos sobre cómo funciona el lenguaje escrito. Considera que los niños son capaces de desarrollar una comprensión profunda de la escritura si se les brinda un ambiente propicio para explorar, experimentar y reflexionar sobre el lenguaje escrito. La alfabetización implica comprender las reglas y convenciones del sistema de escritura. Pero más allá de eso, implica desarrollar un pensamiento crítico, cuestionando y analizando las estructuras y significados de los textos. Por lo tanto, es importante escuchar y valorar las ideas y teorías que los niños tienen sobre la escritura y utilizar estas como punto de partida para su aprendizaje.

Defior (2011) sostiene que la alfabetización implica el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, escritura, reflexión crítica sobre el lenguaje escrito; decodificar palabras y letras comprendiendo y utilizando el lenguaje escrito de manera efectiva. Destaca la importancia de la enseñanza sistemática y estructura de la lectura y la escritura, se centra en el desarrollo de habilidades fonológicas, conciencia fonémica y la comprensión de las reglas ortográficas. La alfabetización también implica el desarrollo de habilidades metacognitivas, es decir la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de lectura y escritura. Los procesos de alfabetización planteados por Defior están involucrados en habilidades de lectura y escritura. Estos procesos influyen:

- Proceso de decodificación; este proceso implica la capacidad de reconocer y asociar los sonidos del habla con las letras y las combinaciones de letras.
- Proceso de comprensión, la comprensión es fundamental en la lectura. Los estudiantes deben ser capaces de comprender el significado de las palabras, oraciones y los textos. Esto implica la capacidad de extraer información, hacer inferencias, identificar ideas principales y secundarias y relacionar la información con el conocimiento previo.
- Proceso de escritura, implica la capacidad de expresar ideas y pensamientos a través de la escritura. Los estudiantes deben aprender a organizar sus ideas, utilizar la gramática y la ortografía adecuadas y estructurar sus escritos de manera coherente y clara.
- Proceso de reflexión metalingüística, este proceso implica la capacidad de reflexionar sobre el propio lenguaje y las reglas que lo rigen. Analizar y comprender las estructuras gramaticales y las reglas ortográficas y las convenciones del lenguaje escrito.

Según la teoría de Frith (1985) los niños siguen su propio proceso de adquisición de la lectura y la escritura independientemente de las creencias y expectativas del adulto educador. Frith diferencia tres etapas:

- Etapa logográfica: durante esta etapa las palabras se reconocen como unidades independientes pero son identificadas de acuerdo a esquemas muy idiosincrásicos. Algunas letras entran en el juego del reconocimiento pero otras no son igualmente cruciales. En algunos casos la información no alfabética parece ser más importante, como por ejemplo, los colores o el tipo de letra. Algunas

características se tornan sobresalientes y otras son ignoradas. El orden de las letras en la escritura no es importante y algunas letras se omiten. Sólo la primera letra parece tener preponderancia.

Por ejemplo la grafía característica de la marca coca-cola, los niños seguirán leyendo “coca-cola” aunque en realidad ponga “caco-calo”.

- Etapa alfabética: se comienza a analizar las palabras según las letras que las componen y ya se determinan algunas reglas de correspondencia con los fonemas. Sin embargo, normalmente los niños no son capaces de leer lo que escriben. Aparentemente se trata del primer intento del niño por dominar el código fonético y las letras. Su análisis parece ser más fonético que fonológico. Lo más sobresaliente es la disociación entre la lectura y la escritura. Aquí la regularización presente en la ortografía es crucial. En la medida en que la correspondencia grafema-fonema (letra-sonido) es más regular, es mejor para el niño porque su producción escrita será más próxima a la forma correcta.
- Etapa ortográfica: es la construcción de unidades de reconocimiento por encima del nivel alfabético. Permite el reconocimiento de la composición morfológica de las palabras instantáneamente. Se puede decir que es a partir de ese momento que el lector-escritor ha comenzado a desarrollar un léxico ortográfico.

Impacto de la pandemia en la alfabetización

El impacto de la pandemia en la alfabetización de los estudiantes de primer grado fue significativo y afectó varios aspectos del proceso de aprendizaje. Con la transición abrupta de la educación presencial a la virtualidad, muchos estudiantes de primer grado, especialmente aquellos en contextos socioeconómicos más vulnerables, se enfrentaron a dificultades para acceder a los recursos necesarios para continuar con su aprendizaje. La falta de dispositivos adecuados, conexión a internet y el acompañamiento constante de un adulto en el hogar fueron factores que contribuyeron a un rezago en su desarrollo de la lectoescritura. Alejados del aula y de la interacción con sus compañeros, con los docentes reducidos a un rol de acompañamiento a distancia y los padres asumiendo la función de maestros, los estudiantes comenzaron a leer y escribir sus primeras palabras en un contexto marcado por la incertidumbre. Además, la educación en línea no permitió la interacción directa con los docentes ni la posibilidad de recibir apoyo inmediato, lo que es crucial en los primeros años de aprendizaje. La alfabetización en primer grado es un

proceso que requiere de mucha práctica guiada y apoyo emocional, y este acompañamiento se vio limitado durante la pandemia.

En términos de habilidades específicas, muchos estudiantes experimentaron un retraso en la adquisición de habilidades fonológicas, la conciencia fonémica y la comprensión lectora. Estos son aspectos clave que se desarrollan durante los primeros años escolares y que se vieron comprometidos debido a la falta de interacción directa con los maestros y compañeros.

El desafío de aprender a leer y escribir no solo involucró la codificación de letras y sonidos, sino también la comprensión del código alfabético, su dotación de significado y su aplicación en los diversos contextos de la vida cotidiana. La pandemia, como un escenario no planificado, alteró de manera significativa este proceso fundamental.

Además, los cambios en la rutina escolar, los altos niveles de estrés y ansiedad generados por la situación pandémica, y la falta de contacto físico con la escuela afectaron la motivación y el interés por aprender a leer y escribir. Los estudiantes más vulnerables fueron los que enfrentaron mayores desafíos, ya que las desigualdades previas en acceso a recursos y apoyo familiar se acentuaron durante este periodo.

En suma, la pandemia afectó profundamente la alfabetización de los estudiantes de primer grado, generando un retraso en el desarrollo de habilidades fundamentales de lectura y escritura, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. Esto resalta la necesidad de intervenciones psicopedagógicas y estrategias de apoyo específicas para mitigar los efectos negativos y recuperar el ritmo de aprendizaje en estos estudiantes.

Alfabetización en la era de la inteligencia artificial

Cuando Freire (2011) afirma que la alfabetización no es un juego de palabras, se pueden identificar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la idea de proceso, entendida como una construcción que permite apropiarse de los bienes culturales que una sociedad ha desarrollado hasta el presente. En segundo lugar, el autor resalta la necesidad de que ese proceso garantice un posicionamiento activo y crítico de la persona frente a esos bienes. Así, la alfabetización, en relación con el sistema de escritura, implica una apropiación que permita formar un lector crítico y un participante productivo en la cultura escrita.

Ahora bien, ¿qué desafíos plantea este proceso en la era digital? Gatti (2019) plantea que la alfabetización en la era digital no debe ser vista únicamente como una amenaza para las competencias lectoras y escritoras tradicionales, sino como una oportunidad para expandir y enriquecer los procesos de lectura y escritura. Según Gatti, la tecnología no solo modifica los soportes en los que se realiza la lectura, sino que también transforma los modos de interacción con los textos. En lugar de ser un obstáculo, la digitalización favorece el acceso a nuevas formas de escritura, de participación y de comunicación. Así, el autor subraya que los jóvenes de hoy no solo leen y escriben de manera convencional, sino que también desarrollan nuevas formas de expresión a través de los medios digitales, que requieren de competencias específicas, como la capacidad de interpretar diferentes tipos de lenguajes (visual, sonoro, multimedia) y la habilidad para navegar y producir contenido en múltiples plataformas. Para Gatti, entender estos "nuevos alfabetismos" es clave para repensar la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto actual, reconociendo que los procesos de alfabetización deben adaptarse y evolucionar con los tiempos.

A menudo se escucha en los medios y en las aulas que la cultura digital ha empobrecido las competencias lectoras y escritoras de los jóvenes. Sin embargo, estudios recientes han permitido identificar las competencias comunicativas que los usuarios desarrollan al interactuar con aplicaciones digitales (WhatsApp, Telegram, Twitter, Instagram, Facebook, entre otras). En este contexto, es esencial reconocer que estas plataformas fomentan habilidades discursivas que permiten a los usuarios lograr una comunicación eficaz, adaptada al perfil de cada aplicación. Así, surgen auténticas comunidades discursivas, como los "tiktokeros", "whatsapperos" y "twiteros", que dan lugar a lo que se ha denominado "nuevos alfabetismos". Esto sugiere que la cultura digital no solo es una forma de empobrecimiento, sino también una transformación y expansión de las prácticas de lectura y escritura en la sociedad contemporánea (Lopez,, 2024).

Actualmente somos testigos del profundo impacto que está teniendo la inteligencia artificial generativa. Aunque algunos pronósticos sobre su posible amenaza a la humanidad resultan alarmantes, es importante recordar que la inteligencia artificial lleva años siendo parte de nuestras vidas. Existen dos momentos clave que marcan su auge. El primero está relacionado con la interacción entre la psicología cognitiva y el desarrollo de las ciencias computacionales, lo que permitió que las máquinas adquirieran la capacidad de procesar lenguaje, como ocurre con los sistemas de traducción. Sin embargo, en 2023,

un nuevo hito se alcanzó con la llegada de la inteligencia artificial generativa. Con la irrupción de ChatGPT, las máquinas no solo reciben información, sino que aprenden a "hablar", lo que permite una comunicación fluida entre personas y máquinas. Es indudable que la aparición de ChatGPT plantea nuevos desafíos en diversos ámbitos, especialmente en la alfabetización. La psicología cognitiva ha subrayado reiteradamente el valor epistémico de la escritura, destacando que el proceso reflexivo de un escritor al crear un texto no solo busca la expresión de ideas, sino que también contribuye a una comprensión más profunda del tema tratado. Este proceso de evaluación y construcción textual permite un conocimiento más profundo sobre el asunto en cuestión. Entonces, surge una pregunta crucial sobre el impacto que tendrá la delegación cognitiva que implica pedirle a ChatGPT que revise aspectos del texto o incluso que produzca uno completo (Lopez, 2024).

Metodología: Proyecto de Intervención Psicopedagógica

Se prevé implementar un Programa de Alfabetización dirigido a niños de primero y segundo grado de nivel primario que, debido a la pandemia, han experimentado dificultades en el proceso de lectoescritura, generando discrepancias en la adquisición de la alfabetización.

El objetivo principal será proporcionar atención individualizada, así como estrategias y recursos adecuados para favorecer la adquisición progresiva del sistema de escritura a través del desarrollo de conciencia fonológica, correspondencia grafema-fonema, fluidez lectora inicial, comprensión de palabras y frases simples y producción escrita acorde al nivel.

El programa tendrá una duración de seis meses y se llevará a cabo en la institución educativa a la que asisten los niños, en horario de clases. Se trabajará con una frecuencia de una vez por semana, en sesiones de 60 minutos. La estructura de cada sesión incluirá 20 minutos de actividades en mesa, seguidos de un descanso de 10 minutos, durante el cual se realizarán actividades recreativas para fomentar el esparcimiento y permitir que los niños retomen el aprendizaje con mayor entusiasmo y concentración. Luego del descanso, se continuará con las actividades planificadas.

Los niños serán organizados en grupos de 10, según su nivel de desarrollo en los procesos lectores, con el fin de adaptar las estrategias a sus necesidades específicas. Además, se llevará a cabo una evaluación individual al inicio del programa para recabar información sobre su trayectoria escolar, identificar fortalezas y determinar posibles desafíos. En caso de que un niño presente dificultades significativas que requieran una intervención más especializada, será derivado a un profesional idóneo para su adecuado acompañamiento. Además de la evaluación inicial, se prevén realizar evaluaciones periódicas para ajustar estrategias y monitorear el progreso.

Debido a que muchos niños pueden haber desarrollado frustración o ansiedad respecto a la lectura debido a las dificultades post-pandemia será necesario incluir dinámicas que refuercen la motivación y la confianza en sus habilidades lectoras.

Duración

Semestral: de marzo a septiembre con una frecuencia semanal. Se prevé realizar dos encuentros por semana los días martes y jueves en el turno tarde. Dado que el desarrollo de la lectoescritura requiere práctica constante, una sesión semanal podría no ser suficiente. Por ello, se prevé establecer una frecuencia de dos veces por semana.

Responsables

La responsabilidad del Programa estará a cargo de una psicopedagoga con experiencia en la temática.

Destinatarios

- Alumnos de segundo y primer grado.
- Docentes
- Directivos
- Padres

Localización Física

Escuela Provincia de Salta N° 4048

Armado de grupos

En función de su nivel de conocimientos de procesos lectores.

Niños de 6 y 7 años cursando 1ero /2do.

Recursos

Para implementar el Programa de Alfabetización para niños de segundo grado, es necesario contar con una variedad de recursos que aseguren su efectividad y sostenibilidad. A continuación, se detallan los recursos involucrados:

Recursos Humanos

- Docentes Especializados: Maestros con formación en alfabetización y enseñanza de la lectoescritura.
- Psicopedagogos: Para identificar dificultades específicas y brindar estrategias personalizadas.
- Fonoaudiólogos: Para apoyar a niños con desafíos en el lenguaje oral que impactan la lectura.

- Familias y cuidadores: Participación en actividades complementarias y refuerzo en casa.

Recursos Materiales

- Material de escritura: Cuadernos, lápices, crayones, marcadores, pizarras.
- Libros y cuentos: Textos con distintos niveles de dificultad para fomentar la lectura.
- Tarjetas didácticas: Para trabajar conciencia fonológica y asociación de letras con sonidos.
- Letras móviles: Uso de material manipulativo para reforzar la relación grafema-fonema.
- Juegos educativos: Rompecabezas de palabras, dominó de sílabas, loterías de imágenes y palabras.
- Material digital: Aplicaciones interactivas y cuentos en formato digital.
- Material audiovisual: Videos educativos, audiocuentos, canciones infantiles relacionadas con la lectoescritura.

Recursos Espaciales

- Aula de apoyo pedagógico: Espacio adecuado dentro de la institución educativa.
- Biblioteca escolar o rincón de lectura: Acceso a libros adecuados para los niños.
- Zona de recreación: Espacio para realizar descansos y actividades lúdicas.

Recursos Tecnológicos

- Tabletas o computadoras: para el uso de aplicaciones educativas.
- Proyector y parlantes: para presentar cuentos interactivos o materiales audiovisuales.
- Internet: Para acceder a plataformas de aprendizaje en línea.

Recursos Organizativos y de Gestión

- Planificación y materiales didácticos: Guías para docentes y familias.
- Registro de seguimiento: Documentos para evaluar avances y necesidades de cada niño.
- Vinculación con otros profesionales: Redes de apoyo con especialistas externos si se requiere derivación.

Además, se requerirán la siguiente lista de materiales

- Pruebas pedagógicas impresas.
- 5 juegos de abecedario en letra mayúscula de carta e imprenta.
- Revistas, diarios.
- Plastilinas, masas.
- Goma eva diferentes colores.
- Cuadernillos alfabetizadores impresos (juego de 6 tomos, 1 juego por niño)
- Cuaderno A4 anillado (para cada niño)
- Cartucheras completas: marcadores, lápices, lápiz negro, tijera, sacapunta y goma
- Tarjetas plastificadas de apoyos visuales (tarjetas en pdf , listas para imprimir a color)

Para mejorar la experiencia de aprendizaje, se prevé incluir estrategias multisensoriales como:

- **Uso de material concreto:** letras móviles, pizarras magnéticas, tarjetas con imágenes y palabras.
- **Actividades táctiles:** trazar letras en arena, escribir en plastilina, uso de apps interactivas.
- **Juegos fonológicos:** ejercicios que trabajen la conciencia fonémica y el reconocimiento de sonidos.

En los casos donde sea posible, el uso de tecnología educativa será considerado un gran aliado. Por ello, se prevé incorporar:

- Aplicaciones y plataformas que trabajan la lectura y escritura de manera lúdica.
- Audiolibros y cuentos interactivos para estimular la comprensión lectora.

Por último, para favorecer la participación activa de las familias se prevé incluir:

- Talleres para padres con estrategias para reforzar el aprendizaje en el hogar.
- Recursos digitales o materiales impresos con actividades simples para complementar el aprendizaje en casa.

Programa de Actividades - Cronograma

Meses	Encuentros	Objetivo y Actividades
Marzo	1 a 4	<p>Fundamentación</p> <p>Se inicia la alfabetización desde el nombre propio y las vocales, construyendo hipótesis sobre la escritura y desarrollando conciencia fonológica inicial. La direccionalidad y la coordinación visomotora se trabajan para establecer un vínculo temprano con el sistema alfabético (Ferreiro, 2007; Defior, 2011).</p>
		<p>Objetivos del mes</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer y producir oral y gráficamente las vocales A–E–I–O. ● Identificar letras del nombre propio. ● Comprender la direccionalidad en la escritura. ● Participar en situaciones de lectura y lenguaje oral en contextos significativos.
	1	<p>Actividades</p> <p>Para reconocer las letras del nombre de cada niño se presentará una fotocopia con varias letras y el niño deberá reconocer su nombre.</p> <p>Para el reconocimiento de las vocales se presentará, las vocales una por una. Participaran del video interactivo sobre la vocal A para el reconocimiento de su representación gráfica y sonido. Brindando ejemplos de palabras que la contengan; se brindará fotocopias con donde tendrán que pintar las palabras que empiezan con A.</p> <p>Cierre: Somos detectives. En revistas buscarán la vocal A y pegarán en los renglones respetando los espacios.</p>
	2	<p>Actividades</p> <p>Reconocimiento de la vocal: E</p> <p>Participaran del video interactivo sobre la vocal E para el reconocimiento de su representación gráfica y sonido. Brindamos ejemplos de nombres de animales que la contengan.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=4P1p_82cNb8</p> <p>Se brindará fotocopias, donde tendrán que pintar y escribir la letra E.</p> <p>Cierre: Somos detectives. En revistas buscarán la vocal E y pegarán en los renglones respetando los espacios.</p>
	3	<p>Actividades</p> <p>Reconocimiento de la Vocal I.</p> <p>Participaran del video interactivo sobre la vocal I para el reconocimiento de su representación gráfica y sonido. Brindando ejemplos de nombres de personas que la contengan. se proporcionará imágenes, gestos con la vocal I</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Pt3YykT8mOo</p> <p>Cierre: Somos detectives. En revistas buscarán la vocal I y pegarán en los renglones respetando los espacios.</p>
4	<p>Actividades</p> <p>Reconocimiento de la vocal O. Los niños participaran de un video interactivo sobre la vocal O para el reconocimiento de su representación gráfica y sonido. Brindamos ejemplos de nombres de juguetes que la contengan.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Jdo4CRkd1MQ</p> <p>Participaran del video repasando la vocal O.</p> <p>Pintaran la O y los dibujos que empiezan con la misma vocal y también tendrán que repasar la letra o con color.</p>	

		Cierre: Somos detectives. En revistas buscarán la vocal O y pegarán en los renglones respetando los espacios.
Trabajo con familias (1 acción mensual) <ul style="list-style-type: none"> • Mini-desafíos de lectura para casa • Sugerencias sencillas y sin sobrecarga • Registro de lectura semanal (con stickers) 		
Abril	4 a 8	Fundamentación La construcción de sílabas CV favorece la decodificación inicial, ya que el español es un sistema transparente que facilita el aprendizaje fonémico progresivo (Cuetos Vega, 2017). Se promueve el pasaje de etapa logográfica → alfabética (Frith, 1985).
		Objetivo del mes <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar la identificación de todas las vocales. • Iniciar el reconocimiento de consonantes frecuentes (M – L – S – P). • Leer y escribir sílabas directas simples (CV). • Asociar fonema–grafema con apoyos multisensoriales.
	5	Actividades continuar con estimulación de todas las vocales más gestos e imagen Búsqueda de vocales en diarios y revistas. Iniciación de la consonante M con gestos y apoyo visual para ayudar a la identificación y posterior lectura. Realizan la letra M, en el cuaderno con decoraciones, con papel de colores.
	6	Actividades Continuar con la consonante M. iniciación de la sílaba ma, me, mi, mo, mu Trabajar con fichas donde se deberá marcar las sílabas. Iniciación de la consonante “L” con gestos y apoyo visual. Se realizará un color para cada vocal y otra para la consonante
	7	Actividades Entrenar la escritura de sílabas, es decir la construcción de sílabas por parte de los niños utilizando letras móviles. Trabajar con las sílabas La, Le, Li, Lo, Lu Buscar las sílabas en fichas, donde se deberá rodear la sílaba indicada. Unificar las sílabas M y L, para formar las primeras palabras. a través de cuadernillos y materiales concretos. Se deberá utilizar apoyos visuales y también gestuales, de cada palabra aprendida. Se realizará un color para cada vocal y otro para la consonante.
	8	Actividades Presentación de las consonantes S y P se trabajará con fotocopias y materiales concretos (letras en goma eva) buscando las consonantes S y P. Se deberá buscar las sílabas en las fotocopias. Se llevarán objetos que comiencen con las letras S y P para que los niños reconozcan las consonantes . lectura de las primeras sílabas directas.
Trabajo con familias (1 acción mensual) <ul style="list-style-type: none"> • Mini-desafíos de lectura para casa • Sugerencias sencillas y sin sobrecarga • Registro de lectura semanal (con stickers) 		

Mayo	9 a 13	Fundamentación Se integran consonantes de alta frecuencia para avanzar en la construcción de palabras, activando simultáneamente decodificación y comprensión en contexto significativo. La combinación multisensorial fortalece redes neuronales lectoras (Montesinos, 2019).
		Objetivo del mes <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir palabras con sílabas directas. • Ampliar repertorio de consonantes (N – T – D – F). • Iniciar lectura comprensiva de frases simples. • Consolidar producción escrita guiada con apoyo visual.
	10	Actividades Presentación de las consonantes N y T, a través de gestos, sonidos de cada consonante e imágenes. Se realizara juegos de memoria con los sonidos de las consonantes.
	11	Actividades Se trabajarán todas las consonantes aprendidas a través de las actividades didácticas (vídeos, goma eva), trabajo en fotocopias y encontrar las sílabas. lectura de sílabas aprendidas y de armado de palabras con letras móviles las consonantes de un color y las vocales de otro
	12	Actividades Introducción de las consonantes D y F Reconocimiento de las consonantes nuevas, con apoyo visual y gestos fonológicos. Se utilizarán objetos y tarjetas con imágenes que contengan las letras D y F (ej. dado, foca, dedo, falda). Se pedirá a los niños que nombren los objetos que contengan las consonantes aprendidas. se realizará dictado de las sílabas aprendidas en cuadernos y pizarrón con gestos y sonidos de cada letra
13	Actividades Se continuará trabajando las consonantes y sílabas aprendidas. Se realizan bingos de fonemas con cartones y dibujos cuyos nombres contengan la D o F. Se usarán revistas o fotocopias para recortar y pegar las letras D y F en columnas separadas. Lectura de frases simples.	
Trabajo con familias (1 acción mensual) <ul style="list-style-type: none"> • Mini-desafíos de lectura para casa • Sugerencias sencillas y sin sobrecarga • Registro de lectura semanal (con stickers) 		
Junio	14 a 18	Fundamentación Se incorporan consonantes con variación en su sonoridad (C, Q, K, B/V, G/J) lo que requiere enseñar explícitamente reglas ortográficas, ya que influyen en la precisión lectora y profundizan la conciencia fonológica (National Early Literacy Panel, 2008).
		Objetivo del mes <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir palabras que combinan sílabas directas y complejas simples. • Comprender reglas ortográficas iniciales (que/qui – ge/gi – B/V después de M, etc.). • Producir oraciones simples respetando direccionalidad y segmentación.

		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el significado global de frases breves. • Introducción de la consonante C; por su sonido, se asociará a las imágenes de objetos conocidos como “casa”. La C se usará con A, O, U(ca, co, cu), suena fuerte, ce y ci suena débil. Se usará letras móviles para que los niños construyen palabras que contengan ca, ce, ci, co y cu <p>Se continuará trabajando las demás consonantes, con lecturas de frases simples con letras y palabras aprendidas.</p>
	15	<p>Actividades Introducción a la consonante Q Se deberá centrarse en su sonido fuerte y en la regla ortográfica, que va siempre acompañada de la “u” y solo se usa con las vocales “e” y “i” (que, qui). Se utilizará plastilina para el armado de la letra Q, en mayúscula y minúscula. Se recortan imágenes y pegan en sus cuadernos. videos interactivos del uso de la letra Q</p>
	16	<p>Actividades Iniciación con la consonante K Se realizará un Collage de la letra K de revistas o diarios. Buscarán, palabras, que empiecen con la letra K</p>
	17	<p>Actividades Iniciación con la consonante B/V Las letras B y V suenan igual; se centrará en el uso de la reglas ortográfica de cada letra y el uso de palabras conocidas por los niños. Se utilizarán imágenes, gestos y sonidos de las letras, para su reconocimiento. Se trabajará con fotocopias donde tendrán que buscar las letras y escribir las letras faltantes. Preparará tarjetas con palabras que usan B y V. Se clasificará en dos columnas. En afiches o cartulinas se realizará las reglas básicas como después de la M siempre va con B (ejemplo, ambulancia, bombero) Después de la N o D siempre va con V (Ej: invierno, advertencia)</p>
	18	<p>Actividades Iniciación con la consonante J/ G Se presentarán las consonantes por separado con apoyos visuales, gestos y sonidos para cada letra. Se buscará en revistas palabras que empiecen con J (sonido Fuerte). La letra G sonido suave para (ga, go y gu); con Ge y Gi (sonido fuerte). Se implementarán juegos de sonidos, con tarjetas de colores, los niños deberán decir si la letra G en una palabra (ej. <i>gato</i> vs <i>gente</i>) suena "fuerte" (rojo) o "suave" (verde).</p>
<p>Trabajo con familias (1 acción mensual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mini-desafíos de lectura para casa • Sugerencias sencillas y sin sobrecarga • Registro de lectura semanal (con stickers) 		
Julio		<p>Fundamentación Se avanza de la lectura de palabras a la lectura con sentido, integrando fluidez y comprensión literal. El enfoque interactivo promueve simultáneamente decodificación + comprensión (Adams, 1990).</p>
	24 a 28	<p>Objetivo del mes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las últimas consonantes Y y Z. • Leer con precisión y ritmo oraciones y textos breves. • Reconocer letra mayúscula y uso de signos básicos. • Producir escrituras autónomas con vocabulario aprendido. • Iniciar habilidades narrativas: quién, dónde, qué sucede.

	25	Actividades Reconocimiento de la última consonante Z Con apoyo visual, sonido y gestos de la letra Z, se buscará palabras que empiecen o contengan la consonante aprendida en fotocopias.
	26	Actividades Se trabaja las sílabas mixtas Se realizará construcciones de oraciones y pequeños textos para el reconocimiento de las sílabas (CV)
	27	Actividades Silabas trabadas (CCV) Se trabaja con apoyos visuales, sonidos y gestos de cada sílabas como BRA, FRA, GRA, TRA, DRA, TLA,CRA y PRA; por separado se presentarán las sílabas, se deberá buscar en fichas y armar palabras con las sílabas.
	28	Actividades Lectura de textos simples Con comprensión lectora, armado de historias, con sus elementos (personajes, lugar, qué sucede, cómo termina, etc) Se realizará lectura entre los niños de fichas que contengan las historias o cuentos)
Trabajo con familias (1 acción mensual) <ul style="list-style-type: none"> • Mini-desafíos de lectura para casa • Sugerencias sencillas y sin sobrecarga • Registro de lectura semanal (con stickers) 		
Agosto	29 a 33	Fundamentación La fluidez es un predictor clave del éxito lector, ya que libera recursos cognitivos para la comprensión (LaBerge & Samuels, 1974). El entrenamiento en prosodia mejora la interpretación y motivación para leer.
		Objetivo del mes <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar velocidad y precisión lectora en voz alta. • Utilizar entonación y puntuación para dar sentido al texto. • Reflexionar sobre lo leído y sobre el propio desempeño lector. • Comprender textos breves identificando personajes, acciones y secuencias.
	30	Actividades Se trabajarán los puntos, coma, signos de exclamación e interrogación, con textos cortos, subrayando con color cada signos.
	31	Actividades Se realizará lectura breve de cuentos conocidos como pinocho, la caperucita roja.
	32	Actividades Se trabajará la comprensión lectora, con fotocopias y videos de cuentos Se propone escribir cuentos o historias con todos los elementos y conectores en fichas y cuadernos
	33	Actividades Se realizará lectura repetida para trabajar y mejorar la fluidez lectora.
Trabajo con familias (1 acción mensual) <ul style="list-style-type: none"> • Mini-desafíos de lectura para casa • Sugerencias sencillas y sin sobrecarga • Registro de lectura semanal (con stickers) 		

Evaluación Del Proyecto

La evaluación del Proyecto de Alfabetización tiene como propósito valorar los avances logrados por los niños de primer y segundo grado en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, en relación con los objetivos propuestos. Para ello, se definen indicadores observables y medibles vinculados al desarrollo de habilidades fundamentales:

- conciencia fonológica,
- correspondencia grafema–fonema y decodificación,
- fluidez y precisión lectora,
- comprensión de palabras y oraciones,
- producción escrita guiada y espontánea,
- motivación hacia la lectura.

La evaluación se concibe como continua, formativa y cualitativa–cuantitativa, permitiendo monitorear el progreso de cada niño a lo largo de la intervención, ajustar estrategias didácticas y garantizar apoyos diferenciados cuando resulte necesario.

Asimismo, la información recopilada orientará decisiones psicopedagógicas y pedagógicas, proporcionando insumos para:

- Identificar dificultades persistentes o emergentes,
- Diseñar acciones de acompañamiento específicas,
- Favorecer la participación de las familias,
- Asegurar la continuidad del aprendizaje alfabetizador dentro y fuera del aula.

Finalmente, los resultados serán sistematizados en informes individuales e institucionales, lo que permitirá reforzar las prácticas exitosas, reformular aquellas de menor impacto y contribuir al fortalecimiento de la alfabetización temprana como derecho educativo.

Síntesis y Conclusiones

La pandemia de COVID-19 ha generado la migración educativa presencial a una educación virtual, lo cual originó desafíos y retos hacia las instituciones por mantener el aprendizaje continuo, generando metodologías que incluyan clases sincrónicas y asincrónicas, a pesar de esto, no todos los estudiantes pudieron acceder a estos privilegios, siendo los más afectados estudiantes de bajos recursos, donde no contaron con algún dispositivo electrónico como computadoras, celulares, etc. También un ambiente adecuado para el aprendizaje virtual, estas desigualdades generan una brecha educativa significativa; la falta de presencialidad áulica, la guía del docente en niños que recién se inician al proceso de la lectoescritura ocasionan series de desafíos y consecuencias que impactan su desarrollo lingüístico; la interacción verbal en el aula la participación en juegos de lenguaje y la práctica de la fonética son esenciales para desarrollar la conciencia fonológica, la capacidad de identificar y manipular los sonidos del lenguaje. La falta de presencialidad limita estas oportunidades, dificultando la conexión de fonemas, grafemas y posteriormente el inicio de la lectura.

La falta de interacción social y la ausencia de un entorno de aprendizaje estimulante pueden generar desmotivación y falta de compromiso en los niños. La interacción con los compañeros, la participación en actividades lúdicas relacionadas con la lectura y escritura y el feedback de los docentes son elementos clave para mantener la motivación y el interés por el aprendizaje.

El acompañamiento psicopedagógico es importante en el desarrollo de la lecto escritura, brindando información y recursos para apoyar al niño en este proceso, detectando el nivel que se encuentra cada niño a través de pruebas pedagógicas individuales y grupales, necesarias para acompañar a los niños, familias y docentes promoviendo el desarrollo de las habilidades lectoras.

Aportes y contribuciones de la Intervención.

El presente trabajo constituye una contribución significativa al campo psicopedagógico, al proponer una intervención contextualizada y situada en una escuela pública de la provincia de Salta, que responde a los efectos específicos de la pandemia sobre el proceso de alfabetización en niños de primer ciclo. Su valor radica en visibilizar las consecuencias a largo plazo del cierre de escuelas y la educación virtual en sectores

vulnerables, y en diseñar estrategias de acompañamiento que reconocen las desigualdades preexistentes. El enfoque adoptado integra dimensiones cognitivas, afectivas y contextuales del aprendizaje lector-escritor, lo que enriquece las prácticas psicopedagógicas desde una mirada integral. Si bien no se trata de una innovación técnica inédita, el proyecto aporta un enfoque original en tanto que articula teoría, evidencia empírica y acción territorial concreta, con una impronta ética y social.

Limitaciones de la intervención

Entre las principales limitaciones del trabajo se encuentra la escala de la intervención, dado que se aplica a un grupo reducido de niños y en una sola institución educativa, lo que dificulta la generalización de los resultados.

Líneas de investigación futuras

A partir del trabajo realizado es posible identificar varias líneas de investigaciones futuras. Por ejemplo, analizar el impacto longitudinal de este tipo de intervenciones psicopedagógicas en el desarrollo de la lectoescritura, considerando trayectorias escolares completas. Otra línea relevante sería indagar en el vínculo entre alfabetización y alfabetización digital en contextos de alta vulnerabilidad, así como explorar el impacto emocional de las dificultades lectoras en niños pequeños. Por último, se podrían desarrollar investigaciones comparativas entre diferentes regiones del país o entre dispositivos presenciales y combinados.

Referencias bibliográficas

Asdrúbal, E. A. M. y Karolina, A. G. R. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia: Educación en la época de pandemia de la COVID-19*, 5(12), 13–22. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>

Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49–66.

Beltrán Llera, J., López, C. E. y Quintana, R. E. (2006). *Precursores tempranos de la lectura*. Universidad Complutense de Madrid. [https://www.uv.es/perla/2\[02\].BeltranLopezRodriguez.pdf](https://www.uv.es/perla/2[02].BeltranLopezRodriguez.pdf)

Bonilla Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *Revista CienciAmérica*, 9(2), 89–98. <https://www.cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/294>

Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read — a causal connection. *Nature*, 301, 419–421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>

Bryant, P. y Bradley, L. (1985). *Children's reading problems: Psychology and education*. Basil Blackwell.

Burgos, V. C., Vázquez, C. E., López, M. E. y Adaos, O. R. (2020). Análisis de las dificultades, propuestas y retos educativos ante el COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 17–34. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5145>

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 313–321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.313>

Cabello, P., Farzaneh, S., Pía, B., Javier, C. y Patricio, F. (2022). Experiencias y motivación para el aprendizaje en la formación a distancia durante la emergencia sanitaria por COVID-19. *Revista Calidad en la Educación*, (57). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652022000200101&script=sci_arttext&tlng=pt

Casali, A. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, e53. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e53>

Cervantes Holguín, E. y Brain, A. R. S. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de COVID-19: Retos de la docencia a distancia. *CYED: Revista de Investigación en Educación*, 5(3), 61–78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp61-78>

Chachagua, M. R. y Hnilitze, S. A. (2021). Universidad y TIC: un estudio de caso en el contexto de la pandemia. *Revista Médica Herediana*, 31(2).*

<http://www.scielo.org.pe/pdf/contrat/n36/1993-4904-contrat-36-21.pdf>

Cuetos, F. (2017). *Comprender el proceso de alfabetización*. Editorial Médica Panamericana.

Defior, S., Serrano, F. y Cano, J. M. (2004). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura. Universidad de Granada.

<https://www.researchgate.net/profile/Sylvia-Defior/publication/287824301>

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES*, 6(10).*

<https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19: Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1–22.

<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Ferreiro, E. (2007). *Las inscripciones de la escritura*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/15917>

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Gómez, J. y Negro, M. (2023). Lo que la pandemia se llevó: 5 mitos sobre la educación universitaria argentina. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 21, 1–24.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9008384>

Gonzales Erika, B. G., Barrera, A. K. J. y Capillo, D. G. C. (2023). El proceso de enseñanza de la lectoescritura durante la contingencia por COVID-19. *Revista ConCiencia EPG*, 8(1). <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.8-1.3>

IESALC–UNESCO. (2020). *De los efectos inmediatos al día después: Impactos, respuestas políticas y recomendaciones. COVID-19 y educación superior*.

<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Lisette, C. B. (2021). El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en pandemia. *Revista Estudios en Educación*, 4(6).

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=AqaqVa4AAAAJ&citation_for_view=AqaqVa4AAAAJ:u5HHmVD_uO8C

López, C. (Comp.). (2024). *OK, Pandora: Seis ensayos sobre inteligencia artificial*. El Gato y la Caja <https://elgatoylacaja.com/libros/ok-pandora>

Marc, M. y Adoración, J. S. (2004). *La adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo*. Entha.

Masera, M. y Galella, M. (2023). *El efecto de la virtualidad en la lectoescritura en niños que cursaron primer grado durante la pandemia por COVID-19*. Tesis de grado.

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/17717>

Montesino Tapia, M. (2019). *Las 5 piezas fundamentales en la enseñanza de la lectura*. Universidad de Piura.

Philip, H. K. S., Mikko, A. y Erskine, J. M. (2003). Adquisición de la alfabetización básica en ortografías europeas. *British Journal of Psychology*, 94(2).

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12803812/>

Tangel, D. M. y Blachman, B. A. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling. *Journal of Reading Behavior*, 24(2), 233–261.

<https://doi.org/10.1080/10862969209547774>

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades y desigualdades.

RevCom, (11), e039. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

Vargas, C. M., Acosta, G. R. y Arly, T. B. (2020). El nuevo coronavirus y la pandemia del COVID-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2).*

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1018-130X2020000200125&script=sci_arttext&lng=pt

Vega, V., Navarro, M., Pérez, L. y Guerrero, D. (2020). Impacto de la COVID-19 en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. *Orbis: Revista Científica de Ciencias Humanas*, 16, 5–17.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8404596>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexo 1: Modelo de planilla de registro

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN - Planilla de Registro				
Datos personales				
Fecha de inicio				
Nombre completo				
Escolaridad				
Edad				

Registro del proceso	Logrado	Por lograr	Presenta desafíos en la escritura	Presenta desafíos en la lectura
Reconocimiento de vocales				
Consonante M				
Consonante L				
Consonante S				
Consonante P				
Consonante N				
Consonante T				
Consonante D				
Consonante F				
Consonante C				
Consonante Q				
Consonante K				
Consonante B/V				
Letra mayúscula a minúscula				
Consonante J/G				
Consonante R/RR				
Consonante W				
Consonante X				
Consonante Y/LL				
Consonante Z				

Sílabas directas (lee lectura de palabras bisilábicas)				
Sílabas inversas				
Sílabas mixtas				
Sílabas trabadas (sifones)				
Lectura de textos simples				
Comprensión de oraciones				
Velocidad lectora				
Prosodia				
Comprensión de textos				