



**Propuesta de Intervención en Escuela: “Programa Primeros Trazos”**

Universidad Empresarial Siglo 21 - Córdoba, Argentina

Trabajo Final de Grado - Plan de Intervención

Carrera: Licenciatura en Psicología

Fecha de entrega: 29/06/2025

Profesor: Reville, Damian

Estudiante: Oller Brezina, Valentina – DNI: 41562966 – Legajo: PSI 04926

## Índice

### Contenido

Resumen.....	2
Propuesta de Intervención en Escuela: “Programa Primeros Trazos” .....	3
Introducción .....	3
Línea Temática.....	4
Síntesis de la organización.....	4
Delimitación del Problema .....	5
Objetivos .....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Justificación .....	9
Marco Teórico.....	11
Comprensión multifactorial de las dificultades lectoras .....	11
Lenguaje, plasticidad y desarrollo de habilidades de lectoescritura en la infancia .....	13
El aprendizaje como proceso social .....	15
El empoderamiento como proceso comunitario en la escuela .....	15
Cambios en la enseñanza y aprendizaje tras la pandemia.....	16
Plan de intervención: Programa “Primeros Trazos” .....	17
Actividades .....	17
Relación Actividades - Objetivos .....	20
Cronograma.....	20
Recursos .....	20
Presupuesto Estimado .....	21
Presupuesto Alternativo y Plan de Implementación Escalonado.....	21
Evaluación.....	23
Resultados Esperados.....	24
Conclusión .....	26
Referencias.....	28

## **Resumen**

El presente trabajo propone una intervención escolar preventiva orientada a mejorar el pasaje de sala de 5 a primer grado, centrada en el fortalecimiento de habilidades lingüísticas, la articulación institucional y los vínculos afectivos entre estudiantes, docentes, familia y comunidad. La propuesta combina actividades lúdicas, espacios de reflexión docente y participación comunitaria, con un enfoque interdisciplinario y sensible al contexto escolar. Se busca empoderar a la comunidad educativa para que puedan sostener procesos pedagógicos más conscientes y asertivos, sin depender exclusivamente de acompañamientos externos.

**Palabras clave:** Intervención educativa, Transición escolar, Lectoescritura, Redes comunitarias, Problemas de aprendizaje.

## **Propuesta de Intervención en Escuela: “Programa Primeros Trazos”**

### **Introducción**

El presente trabajo forma parte de una línea de intervención psicoeducativa enfocada en el contexto escolar, y se centra en acompañar de forma sensible y preventiva el paso del nivel inicial a la primaria.

La intervención se origina tras un relevamiento institucional en una escuela pública de la ciudad de Córdoba, donde docentes y directivos manifestaron diversas tensiones en relación al inicio de la alfabetización: heterogeneidad en los saberes, ausencia de articulación entre niveles y una creciente sensación de incertidumbre frente a las dificultades lectoras que surgen desde primer grado. El ingreso a la primaria en este contexto, no siempre logra ser un espacio de acceso equitativo al conocimiento, y muchas veces se transforma en una instancia que profundiza desigualdades previas.

Frente a esta realidad, se propone una intervención centrada en fortalecer lo que la escuela ya hace: revalorizar saberes docentes, acompañar el desarrollo infantil desde lo antes posible y construir respuestas conjuntas. En lugar de partir desde lo que falta, el enfoque asume lo que está presente y busca potenciarlo, desde una lógica comunitaria y no patologizante. El plan intenta articular a docentes, comunidad y estudiantes en un entramado vincular que favorezca el aprendizaje desde edades tempranas, a través del diseño de actividades accesibles simples.

El enfoque es preventivo y contextual, apoyado en fundamentos de la psicología del desarrollo, el neuroconstructivismo y la psicología comunitaria. No se pretende brindar soluciones cerradas, sino abrir una vía para acompañar un momento importante en la escolaridad,

reconociendo la complejidad de los procesos de aprendizaje y el potencial transformador de la acción de las docentes.

### **Línea Temática**

Este proyecto se centra particularmente en torno a las problemáticas del aprendizaje en los primeros años de la educación primaria. Se focaliza el abordaje preventivo de las dificultades en la adquisición de la lectoescritura, reconociendo su complejidad y su carácter multifactorial.

La propuesta se sitúa en el cruce entre el trabajo institucional, la promoción de la salud y el fortalecimiento del rol docente, con una mirada que articula lo pedagógico, lo emocional y lo social. La intervención está pensada como una estrategia que combine herramientas psicológicas y educativas, integrando el trabajo con niños, familias, comunidades y equipos escolares, desde una lógica colaborativa y no patologizante.

### **Síntesis de la organización**

Se recabó y codificó información en una institución educativa estatal de nivel primario, ubicada en una urbanización de la ciudad de Córdoba. Por razones éticas, se mantendrá el anonimato tanto del establecimiento como de las personas que participaron de las entrevistas.

La escuela relevada está ubicada en el barrio Los Boulevares. Durante el ciclo lectivo 2025, la institución cuenta con aproximadamente 116 estudiantes. El equipo docente está formado por seis maestras de grado, una directora sin vicedirección (ya que es una escuela de

segunda categoría) y cinco docentes de materias especiales. La escuela funciona en turno mañana, con jornada extendida.

Este sector ha atravesado distintos cambios en los últimos años: pasó de ser una zona de quintas y producción rural a convertirse en un espacio mixto, donde conviven áreas residenciales e industriales. Estos cambios en el barrio también se reflejan en la escuela, que actualmente recibe a estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, con acceso limitado a bienes culturales y educativos.

En las entrevistas realizadas a la directora, docente de inclusión y de Unidad Pedagógica, se exponen diversos desafíos: la difícil situación social y económica de muchas familias, la falta de formación docente específica sobre los problemas de aprendizaje, la escasa articulación entre el nivel inicial y el primer grado, y la débil conexión entre el sistema educativo y el sistema de salud.

En este escenario, la escuela se configura como un espacio central para diseñar estrategias preventivas y sostenibles que fortalezcan los procesos de aprendizaje y acompañen a los actores escolares desde sus propias capacidades.

### **Delimitación del Problema**

Se aborda una problemática compleja y multifactorial que afecta a una escuela pública urbana de la ciudad de Córdoba, caracterizada por un alto grado de vulnerabilidad social. A partir de las entrevistas realizadas a directivos, docentes de grado y docente de educación especial, se relevaron distintas dimensiones que permiten comprender la magnitud del problema.

Uno de los elementos claves que emerge de las entrevistas es que la alfabetización en los primeros años de educación primaria se presenta como un proceso desafiante y altamente demandante, tanto para los estudiantes como para el cuerpo docente. Las docentes entrevistadas señalan que existe una gran heterogeneidad en los saberes con los que los niños y niñas llegan a primer grado: mientras algunos ya manejan letras y números, otros no reconocen vocales, no pueden sostener la atención y no cuentan con hábitos básicos para el trabajo escolar. Esta diversidad no suele abordarse desde estrategias anticipatorias. Si bien se cuenta con una planificación previa, esta es más bien general, y no tiene en cuenta la especificidad del aula. Por lo tanto, se suele responder con intervenciones espontáneas o soluciones que llegan cuando el problema ya está instalado.

En relación con el pasaje de sala de 5 a primer grado, las docentes entrevistadas coinciden en que existe una desconexión entre ambos niveles. Muchas veces se espera que los estudiantes lleguen al primer ciclo con ciertos aprendizajes previos, como el reconocimiento de letras o el manejo del nombre propio, que no siempre han sido trabajados en el jardín. Esta falta de continuidad se ve reforzada por la escasa comunicación institucional entre docentes de ambos niveles y por la informalidad de los espacios concretos para articular criterios, contenidos y formas de acompañar esta transición. Según los testimonios recogidos, esta situación se ha visto agravada en los últimos años, especialmente desde la pandemia, a partir de la cual se percibe una cierto “relajamiento”, tanto en las prácticas docentes como en el acompañamiento de las familias en los procesos de aprendizaje temprano. Con respecto a esto, se menciona que también hay un cambio en los alumnos tras dicho suceso: Los niños prestan menos atención que antes, se distraen fácilmente y necesitan de textos y consignas más acotadas, ya que se reusan a leer textos largos.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el contexto está atravesado por múltiples situaciones de vulnerabilidad. Diversas familias presentan niveles bajos de escolarización, algunos padres no están alfabetizados, y muchos estudiantes están atravesados por intervenciones judiciales. A esto se suma el alto nivel de ausentismo escolar, que en algunos casos llega a más de la mitad de los días del año, lo que interrumpe el ritmo de aprendizaje, dificulta la construcción de rutinas y vuelve más complejo el trabajo diario de las docentes.

No es habitual que las familias participen activamente del proceso de aprendizaje de sus hijos, ni que se involucren en la vida escolar. Las entrevistas muestran que tanto la escuela como las docentes, no sólo cumplen una función pedagógica, sino que también actúan como espacios de contención, asistencia y cuidado afectivo para los niños. Las docentes comentan que su tarea es múltiple: enseñan, cuidan, acompañan emocionalmente y realizan un trabajo paciente y artesanal, “de hormiga” para sostener los procesos de aprendizaje en este contexto.

Otra dimensión central del problema tiene que ver con la falta de formación específica para enfrentar los desafíos actuales de la alfabetización. Las docentes expresan que no han recibido herramientas concretas para abordar las dificultades específicas de aprendizaje, ni estrategias preventivas que les permitan actuar ante señales de alarma en los primeros años. La planificación institucional suele vivirse como un trámite burocrático, y muchas veces las intervenciones en el aula se resuelven de forma improvisada o intuitiva.

Sin embargo, lo que también se observa, es que detrás de esa demanda de más formación, hay una fuerte sensación de inseguridad y desvalorización del saber docente. Muchas veces, las maestras sienten que no están habilitadas para intervenir si no hay un diagnóstico, o que no saben lo suficiente como para tomar decisiones frente a una dificultad de aprendizaje. Esto las lleva a

pensar que la solución depende exclusivamente de profesionales externos, lo que termina reforzando una lógica de medicalización: los problemas de aprendizaje se trasladan al campo de lo clínico, y la escuela queda en espera.

En este proceso, las propias docentes quedan desautorizadas, cuando en realidad están logrando, en el mayor de los casos, ayudar a los niños con problemas de aprendizaje de la lectoescritura.

En este sentido, el presente trabajo asume el desafío de construir una propuesta de intervención preventiva que parta de esta realidad compleja, reconociendo los saberes docentes, valorando las prácticas que ya existen en la escuela y brindando estrategias viables que puedan ser sostenidas colectivamente. Lo que se propone es acompañar el proceso de alfabetización desde una mirada sensible y comprometida con el fortalecimiento del rol pedagógico.

Reconocer el pasaje de sala de 5 a primer grado como un momento clave en la trayectoria escolar permite diseñar propuestas reales y accesibles que ayuden a prevenir dificultades lectoras desde el comienzo. Acompañar este tránsito, con foco en lo vincular y lo pedagógico, puede hacer una diferencia significativa en las experiencias escolares de muchos niños.

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

Promover una transición cuidada entre sala de 5 y primer grado mediante un programa institucional que articule contenidos curriculares, vínculos afectivos y estrategias de estimulación lingüística, con enfoque participativo y preventivo.

### ***Objetivos Específicos***

1. Integrar contenidos y estrategias entre nivel inicial y primer ciclo mediante actividades conjuntas planificadas a partir de los lineamientos curriculares vigentes.
2. Fortalecer vínculos afectivos entre niños y niñas de sala de 5 y primer ciclo, fomentando la motivación y la confianza a través de propuestas lúdicas compartidas.
3. Estimular habilidades lingüísticas orales y precursoras de la lectoescritura, involucrando a docentes, familias y referentes comunitarios desde una perspectiva contextual e inclusiva.
4. Favorecer la reflexión docente y la mejora institucional continua, mediante espacios de registro, evaluación participativa y sistematización de buenas prácticas.

### **Justificación**

Esta propuesta nace a partir de la problemática detectada y manifestada por las docentes de la institución: las dificultades para acompañar los primeros pasos en la alfabetización, especialmente en un contexto que demanda más presencia y continuidad que nunca.

La intervención se orienta a fortalecer las prácticas ya existentes en la escuela, visibilizando estrategias que se construyen en lo cotidiano y que muchas veces no son reconocidas como parte del saber profesional. Más que introducir herramientas externas, el plan apuesta por acompañar, sistematizar y potenciar lo que ya se hace.

Desde la Psicología, el enfoque propuesto articula aportes del neuroconstructivismo, la psicología del desarrollo y la psicología comunitaria, con especial énfasis en la prevención, la estimulación temprana del lenguaje y el empoderamiento institucional. Se reconoce que intervenir a tiempo, sin esperar un diagnóstico, es clave para evitar que las primeras señales de dificultad se conviertan en barreras estructurales para el aprendizaje.

Siguiendo lo mencionado anteriormente, el plan propuesto apunta a promover una lógica de autonomía y responsabilidad social: una intervención que favorezca el desarrollo de habilidades lingüísticas, vinculares y pedagógicas desde una perspectiva integral, respetuosa de los tiempos infantiles y del contexto escolar.

Además, la intervención se posiciona sobre el reconocimiento de que educación y salud no son dimensiones separadas, sino que se entrelazan profundamente. La alfabetización inicial no solo es una herramienta para el acceso al conocimiento, sino también un derecho fundamental y un determinante clave para la inclusión social (UNESCO, 2006). A su vez, mejores niveles educativos se asocian con mejores condiciones de salud física, mental y emocional, lo cual refuerza la necesidad de intervenir desde edades tempranas con propuestas integrales (Organización Mundial de la Salud, 2010).

Asegurar aprendizajes significativos desde la infancia también implica apostar por una mejor salud integral y por infancias con más oportunidades. En este sentido, el proyecto busca ofrecer un aporte concreto y necesario en el marco escolar.

## **Marco Teórico**

### ***Comprensión multifactorial de las dificultades lectoras***

Las dificultades lectoras no pueden comprenderse si se las reduce a causas individuales o biológicas. Es por eso que resulta necesario integrar distintas perspectivas que reconozcan la complejidad del proceso de aprendizaje, integrando aspectos emocionales, pedagógicos y sociales.

A lo largo del tiempo, el término dislexia se ha utilizado de manera ambigua, oscilando entre concepciones médicas, educativas y psicológicas. En este trabajo, se retoma una postura crítica con respecto a su conceptualización tradicional como trastorno neurobiológico, tomando lo planteado por Elliott (2020), quien advierte que el uso indiscriminado del diagnóstico ha generado confusión teórica y prácticas educativas poco inclusivas.

Este autor sostiene que hablar de dislexia como un “trastorno específico” separa artificialmente a quienes presentan dificultades lectoras del conjunto más amplio de niños que también enfrentan obstáculos en el aprendizaje de la lectura, pero que no acceden al diagnóstico formal. Esto reproduce desigualdades sociales y tiende a responsabilizar al sujeto, en lugar de analizar las condiciones contextuales, pedagógicas o vinculares que inciden en el desarrollo del aprendizaje de la lectura (Elliott & Grigorenko, 2014).

Se entiende por dificultades lectoras aquellas manifestaciones persistentes de obstáculos en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que pueden incluir problemas en la decodificación, la comprensión, la fluidez o el reconocimiento de palabras. Estas no son concebidas como resultado exclusivo de déficits biológicos o limitaciones individuales, si no que se sitúan en una red más amplia de influencias que abarca dimensiones cognitivas, emocionales, pedagógicas y socioculturales (Snow & Matthews, 2016).

Desde esta perspectiva, se propone superar la lógica del déficit para adoptar una mirada preventiva y contextualizada, que permita reconocer la diversidad de trayectorias lectoras posibles y diseñar estrategias educativas tempranas y accesibles. Diversos estudios respaldan este enfoque, demostrando que intervenciones aplicadas desde los primeros años, incluso sin mediación diagnóstica formal, pueden generar mejoras significativas en el desarrollo de la lectura (Vellutino et al., 2004; Snow & Matthews, 2016).

En este contexto, resulta necesario incorporar también una mirada crítica sobre el fenómeno de la medicalización de los problemas de aprendizaje, que es entendido como un proceso social por el cual las dificultades escolares se atribuyen principalmente a causas individuales o clínicas, desplazando su abordaje del ámbito pedagógico al médico. Como proponen Elliott y Grigorenko (2014), esta tendencia ha contribuido a reforzar la lógica del déficit y a consolidar la creencia de que sin diagnóstico no es posible intervenir. En muchas instituciones, los docentes expresan que no se sienten habilitados para actuar si no hay una derivación profesional, cuando en realidad, y muchas veces de forma no registrada, ponen en práctica estrategias efectivas en el aula.

Cuando las docentes sienten que no pueden intervenir sin un diagnóstico, se limita su acción pedagógica y se dejan de reconocer muchas estrategias útiles. Tal como plantea Snow et al. (1998), postergar la acción educativa en espera de un diagnóstico implica perder oportunidades clave para prevenir dificultades más profundas. Revalorizar el saber docente y su capacidad de generar respuestas ajustadas a cada contexto puede potenciar una dinámica más activa, colectiva y transformadora del aprendizaje.

### ***Lenguaje, plasticidad y desarrollo de habilidades de lectoescritura en la infancia***

Desde el enfoque neuroconstructivista, el desarrollo cognitivo, incluido el lenguaje, se entiende como un proceso dinámico y profundamente influido por las experiencias y el contexto. Según Mareschal et al. (2007), las habilidades cognitivas no están determinadas genéticamente, sino que se configuran en función de las experiencias que el niño atraviesa en interacción con su entorno y con las características del sistema nervioso en desarrollo. Desde esta perspectiva, el cerebro no actúa de forma aislada, sino que se transforma progresivamente a partir de los estímulos ambientales y las relaciones sociales significativas.

Durante la infancia, esta capacidad de transformación, conocida como plasticidad cerebral, se encuentra en su máximo potencial. Tal como explican Kolb y Gibb (2011), el cerebro infantil tiene una alta capacidad para reorganizarse y adaptarse en función de las experiencias que vive. Las interacciones sociales significativas, el juego, los relatos orales y el contacto temprano con el lenguaje escrito contribuyen a consolidar conexiones neuronales implicadas en funciones como la comprensión lectora o la conciencia fonológica (Goswami, 2008).

Teniendo en cuenta esto, la exposición temprana a intercambios verbales significativos (cuentos, canciones, conversaciones o juegos) facilita el desarrollo del vocabulario, la estructura del lenguaje y la capacidad para identificar y manipular sonidos del habla (Whitehurst & Lonigan, 1998). La conciencia fonológica ha sido señalada como uno de los predictores más sólidos del aprendizaje lector, y puede ser estimulada eficazmente desde los 4 o 5 años mediante experiencias lúdicas y afectivas (Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008; Snowling & Hulme, 2012).

Goswami (2008) también advierte que las desigualdades socioeconómicas influyen en el acceso a estos entornos de estimulación temprana, lo que da lugar a trayectorias desiguales en la adquisición del lenguaje escrito. Estas dificultades no deben interpretarse como déficits individuales, sino como consecuencia de condiciones estructurales que restringen las oportunidades lingüísticas desde la primera infancia.

Por ello, resulta clave intervenir antes de que se consoliden trayectorias con mayores obstáculos, diseñando estrategias preventivas sensibles al contexto (Thomas y Knowland, 2020). No se trata de reparar fallas fijas, sino de enriquecer el entorno y multiplicar las oportunidades de aprendizaje desde edades tempranas. La alfabetización no puede pensarse únicamente como una habilidad técnica, sino como un proceso afectivo, social y culturalmente situado, que se construye en interacción con otros.

Este enfoque fundamenta la necesidad de implementar propuestas pedagógicas flexibles, sostenidas y contextualizadas que potencien el desarrollo integral de los niños.

### ***El aprendizaje como proceso social***

Diversos aportes de la Psicología del desarrollo, como los de Vygotsky (1934) o Rosa y González Rey (2005), muestran que el aprendizaje no ocurre de forma aislada. Por el contrario, se construye en relación con otros, a través de vínculos, lenguaje y experiencias compartidas, algo que se hizo evidente también en las entrevistas realizadas en la escuela.

Rosa y González Rey amplían esta mirada al incorporar la dimensión emocional y subjetiva del desarrollo. Para dichos autores, la subjetividad no es un aspecto individual encerrado en el niño, sino que se constituye en el vínculo con otros, en el diálogo con otros y en las formas de significación compartidas. Esta perspectiva resulta clave para considerar que las dificultades en la alfabetización pueden estar profundamente ligadas a experiencias emocionales, vínculos pedagógicos, expectativas familiares y representaciones sociales sobre el aprender.

Estudios realizados en poblaciones escolares de América Latina refuerzan que el acompañamiento emocional y la confianza docente inciden directamente en el interés y la permanencia de los niños en actividades de lectoescritura (Fraga et al., 2019; Black et al., 2017). Así, una intervención psicológica situada no busca etiquetar ni diagnosticar, sino crear condiciones de posibilidad para que los niños se vinculen con la lectura y la escritura desde el deseo, la curiosidad y la confianza en sí mismos y desde edades tempranas.

### ***El empoderamiento como proceso comunitario en la escuela***

Desde la Psicología Comunitaria, el empoderamiento se entiende como un proceso de apropiación subjetiva y colectiva, mediante el cual los actores desarrollan conciencia crítica, reconocen sus capacidades y participan activamente en la transformación de su realidad (Montero, 2004).

Lejos de modelos asistencialistas, este enfoque reconoce que en toda comunidad existen saberes, vínculos y estrategias que pueden ser recuperados y fortalecidos. En la escuela, esto implica valorar las acciones que docentes y equipos realizan a diario, muchas veces sin visibilidad, como formas de intervención legítimas, situadas y efectivas.

Crear espacios de reconocimiento, reflexión y circulación de estos saberes permite no solo legitimar las prácticas existentes, sino también consolidar profesionales más seguros y autónomos, capaces de incidir en el desarrollo de los estudiantes desde una posición activa y comprometida.

### ***Cambios en la enseñanza y aprendizaje tras la pandemia***

La pandemia de COVID-19 tuvo consecuencias profundas en los primeros tramos del sistema escolar, no solo en lo pedagógico, sino también en lo emocional y vincular.

Investigaciones recientes señalan que el cierre de escuelas, el aprendizaje remoto y la pérdida de rutinas afectaron especialmente a estudiantes de contextos vulnerables, profundizando desigualdades ya existentes (CEPAL-UNESCO, 2022; Gvirtz & Minoldo, 2021).

Las docentes entrevistadas en esta investigación describen que, tras la pandemia, muchos niños presentan mayores dificultades de atención, rechazo a textos largos y menor tolerancia a la espera o al esfuerzo sostenido. También reportan un debilitamiento en el acompañamiento familiar, lo que complejiza aún más los procesos de aprendizaje inicial (Castro & Villalobos, 2022).

Para que estas propuestas sean sostenibles, es fundamental contar con equipos docentes comprometidos y creativos, que se adapten a las nuevas realidades escolares. También son

necesarios vínculos fuertes entre la escuela, las familias y la comunidad, y estrategias que partan del potencial de cada niño.

### **Plan de intervención: Programa “Primeros Trazos”**

En la elaboración de presente programa se tomó inspiración de intervenciones reales y documentadas, como el Programa PACES de Rosario (2022), el proyecto “Jugar para aprender” de Fundación INECO, y propuestas de estimulación lingüística del Ministerio de Educación de Uruguay, que abordan desde el juego y lo comunitario el fortalecimiento del lenguaje en las primeras etapas escolares.

La propuesta incluye actividades con niños, docentes y la comunidad, organizadas en cuatro líneas de acción complementarias y sostenibles en el tiempo. Se prioriza la construcción colectiva de conocimientos, la participación activa de los actores educativos y la generación de registros que permitan evaluar y ajustar el plan año a año.

De este modo, el presente trabajo busca no solo diseñar una intervención posible y replicable, sino también aportar desde la Psicología herramientas preventivas y sensibles que respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa.

### ***Actividades***

#### **1. Padrinos del lenguaje**

- **Descripción:** Cada niño/a de primer o segundo grado apadrina a uno o más niños/as de sala de 5. Se encuentran una vez al mes para compartir juegos y actividades vinculados al lenguaje, en base a contenidos que estén siendo trabajados en ambas salas. Esto refuerza vínculos afectivos y motiva a los niños en el inicio del proceso lector. La idea es que los padrinos inspiren a los más pequeños a querer aprender,

y ellos conecten con el sentido de la responsabilidad que esto conlleva. Las actividades se articulan dentro de horas de Lengua y Educación Física, contemplando la realidad educativa en la que las docentes generalmente no cuentan con horas extra libres.

- **Duración/Frecuencia:** 1 encuentro mensual (abril a noviembre), de 2 horas (1 Lengua + 1 Educación Física).
- **Recursos:** Cartulinas, libros, materiales escolares comunes.
- **Justificación:** Fortalece el pasaje entre niveles mediante vínculos entre pares y aprendizajes colaborativos.

## 2. Feria de las palabras

- **Descripción:** Jornadas mensuales con estaciones lúdicas, armado como una feria, centradas en la estimulación lingüística. Participan niños, familias, docentes y voluntarios. Se trabaja conciencia fonológica, narración, rimas, etc. Para incluir a la comunidad puede sumarse una estación de venta de alimentos y/o artesanías como libritos, cuadernos, o artículos escolares artesanales.
- **Duración/Frecuencia:** 1 jornada cada 2 meses de 2 horas y media (abril, junio, agosto, octubre).
- **Recursos:** Mesas, materiales gráficos, ruletas, títeres, grabadoras, cuentos.
- **Justificación:** Integra juego, comunidad y lenguaje como forma de prevenir dificultades desde lo cultural y contextual.

## 3. Bitácora docente

- **Descripción:** Espacios bimestrales de co-reflexión entre docentes de sala de 5 y primer ciclo, en el marco del Programa de Formación Docente Situada. Guiados por la directora y una psicóloga externa, se sistematizan estrategias pedagógicas efectivas creando una bitácora institucional. Se puede compartir estas estrategias con familia o tutores de los niños que presentan problemas de aprendizaje.
- **Duración/Frecuencia:** 4 encuentros en el año (cada dos meses), dentro de jornadas de formación institucional.
- **Recursos:** Fichas impresas, cuadernos, computadora.
- **Justificación:** Revaloriza las estrategias cotidianas de las docentes, fomenta el trabajo colectivo y genera una base de datos de saberes institucionales.

#### **4. Lo que nos llevamos - Evaluación participativa**

- **Descripción:** Jornada de cierre participativa (mitad y fin de año) donde niños, familias y docentes valoran los aprendizajes a través de dibujos, relatos y encuestas simples. Se articula con los actos escolares.
- **Duración/Frecuencia:** 2 jornadas (julio y noviembre).
- **Recursos:** Papel, grabadora, materiales para cartelería.
- **Justificación:** Promueve una evaluación continua y participativa.

**Relación Actividades - Objetivos**

Actividad	Objetivos que aborda
Padrinos del lenguaje	1,2,3
Feria de las palabras	1,3,4
Bitácora docente	1,4
Lo que nos llevamos	4

**Cronograma**

Actividad	Abril - Mayo		Junio - Julio		Agosto - Septiembre		Octubre – Noviembre	
Padrinos del lenguaje								
Feria de las palabras								
Bitácora Docente								
Evaluación participativa								

**Recursos**

- Humanos: Durante el primer año de implementación, se contará con el acompañamiento de una psicóloga educativa que facilitará:

- La planificación y calendarización del programa.
- La participación en actividades clave.

- La guía de la bitácora docente.
- El asesoramiento para adaptar instrumentos de evaluación accesibles.

En el segundo año, su intervención se limitará a cuatro jornadas de evaluación y ajuste del plan, promoviendo la autogestión institucional.

También docentes de sala de 5 y primer grado, directivos, familias, voluntarios comunitarios.

- Materiales: libros, papelería, cartulinas, títeres, grabadoras, mobiliario escolar.
- Institucionales: disponibilidad de horarios y espacios compartidos, apoyo directivo
- De contenido: conocimientos docentes, saberes familiares y comunitarios registrados en la bitácora.

### ***Presupuesto Estimado***

**Honorarios primer año:** 15 horas mensuales x \$12.000 (promedio) = \$180.000/mes.

Total 8 meses: **\$1.440.000.**

**Honorarios segundo año:** 5 horas mensuales x \$12.000 = \$60.000/ mes. Total 8

meses: **\$480.000**

**Materiales escolares y papelería:** estimación inicial de **\$70.000.**

Total aproximado primer año: \$1.510.000.

### ***Presupuesto Alternativo y Plan de Implementación Escalonado***

Reconociendo que muchas instituciones escolares enfrentan limitaciones presupuestarias que dificultan la implementación integral de propuestas como “Primeros Trazos”, se plantea un

presupuesto alternativo que permita llevar adelante el programa de manera parcial sin perder de vista los objetivos fundamentales.

Este presupuesto alternativo propone implementar el plan durante un período inicial de tres meses, priorizando únicamente las dos primeras líneas de acción y una evaluación: “Padrinos del lenguaje” y “Feria de las palabras”.

Ambas actividades fueron seleccionadas por su alto impacto pedagógico, bajo costo económico y facilidad de articulación con los contenidos escolares ya existentes.

Materiales básicos (cartulinas, marcadores, afiches)	\$15.000 - \$25.000
Acompañamiento de psicóloga educativa (jornada de asesoría y jornada de evaluación, 6 horas en total)	\$72.000
Toral estimado por tres meses	\$92.000

Resultados esperados:

1. Mayor vínculo afectivo y pedagógico entre niños de diferentes niveles, favoreciendo la continuidad educativa.
2. Participación activa de las familias y docentes en actividades lúdicas que promueven el lenguaje, fortaleciendo el tejido comunitario.
3. Motivación creciente hacia la lectura y la escritura, especialmente en niños que están transitando el pasaje entre sala de 5 y primer grado.
4. Primeros registros e indicadores cualitativos y cuantitativos que permitirán evaluar el impacto y valorar la pertinencia del plan para la institución.

Al finalizar este primer período, se realizará una instancia de evaluación, donde se recogerán percepciones de niños/as, familias y docentes sobre la experiencia. Esta información permitirá decidir si la escuela desea continuar con la implementación completa del programa.

En caso de que los resultados obtenidos sean positivos y la comunidad educativa se muestre interesada, la escuela podrá optar por:

- Continuar con las líneas de acción restantes (bitácora docente y evaluación participativa).
- Adaptar y sostener el plan con mayor autonomía, conforme al espíritu autogestivo que el programa propone para su segundo año.

De este modo, el presupuesto alternativo no representa una versión reducida sin proyección, sino una puerta de entrada realista y adaptable, que permite a cada institución evaluar y decidir su implementación en función de sus posibilidades y convicciones.

### ***Evaluación***

La evaluación del plan será participativa y continua. Al finalizar el ciclo lectivo se realizará una jornada de cierre donde los niños compartirán dibujos o relatos sobre lo aprendido; las familias completarán encuestas breves, y los docentes aportarán reflexiones sobre logros y desafíos en una ficha de registro institucional. Esta información será sistematizada en un informe anual que permitirá ajustar el plan en futuras ediciones y sostener su mejora continua.

Se priorizarán indicadores cualitativos como:

- calidad de los vínculos generados entre pares y entre niveles,

- participación activa en las actividades lúdicas,
- motivación hacia la lectura y la escritura,
- apropiación docente de estrategias pedagógicas.

A su vez, se incorporarán algunos indicadores cuantitativos para complementar la evaluación:

- porcentaje de participación de estudiantes y familias en cada actividad (con meta de al menos 70% de asistencia promedio),
- frecuencia de implementación efectiva de las líneas de acción propuestas (ej. número de encuentros “Padrinos del lenguaje” realizados en el año),
- cantidad de estrategias pedagógicas registradas por los docentes en la bitácora institucional.

Todos los instrumentos serán diseñados por la psicóloga en el primer año y dejarán formatos listos para autoadministración en ciclos siguientes.

Evaluar el plan con una mirada sensible al contexto no solo ayudará a ajustar las propuestas según lo vivido por docentes y alumnos, sino que también permitirá dejar registro de lo que funcionó, con la proyección de sostener y replicar la experiencia en otros espacios.

### **Resultados Esperados**

Con la implementación del programa "Primeros Trazos" se espera generar transformaciones significativas tanto en los vínculos entre niveles educativos como en las

prácticas pedagógicas cotidianas. En primer lugar, se prevé una mayor articulación entre sala de 5 y primer grado, no solo desde una planificación compartida, sino también desde experiencias concretas de aprendizaje conjunto que favorezcan la continuidad pedagógica y emocional de los niños y niñas.

En términos de logros específicos, se espera fortalecer el desarrollo de habilidades lingüísticas orales y precursoras de la lectoescritura, a través de propuestas contextualizadas y significativas que respondan a las realidades del aula y no a modelos estandarizados. También se busca consolidar una cultura institucional de reflexión docente, en la que los saberes situados de los equipos educativos sean registrados, compartidos y valorados como recursos clave para prevenir dificultades de aprendizaje.

En el plano de la participación, se prevé un aumento en el involucramiento de las familias y de actores comunitarios, en tanto aliados en el proceso educativo, y no como figuras externas al quehacer escolar. Este fortalecimiento del tejido vincular pretende incidir positivamente en la motivación de los niños hacia el lenguaje, el juego y la exploración.

A nivel institucional, se espera que la escuela cuente al finalizar el primer año con una bitácora pedagógica activa, una estructura de jornadas integradas entre niveles, y un repertorio de estrategias lúdicas sostenibles y replicables. En el segundo año, se espera que la propuesta pueda sostenerse con mayor autonomía, con docentes y directivos empoderados en su rol, capaces de adaptar e implementar el programa sin necesidad de acompañamiento externo permanente.

## **Conclusión**

Este trabajo surge de una necesidad concreta observada en el pasaje de sala de 5 a primer grado: una transición que muchas veces se vive con ansiedad, discontinuidades y escasa articulación real entre niveles. Frente a ese diagnóstico, se diseñó una propuesta situada, sensible a los tiempos escolares y enfocada en la prevención desde lo cotidiano.

La intervención parte de la convicción de que salud y aprendizaje no pueden pensarse por separado, y que el bienestar emocional, los vínculos y el desarrollo del lenguaje son pilares en los primeros tramos de la escolaridad. En este sentido, empoderar a la comunidad educativa es una vía para fortalecer la autonomía, la confianza y la apropiación del propio proceso educativo.

Uno de los aportes más valiosos del plan es haber integrado diferentes miradas teóricas sin quedar atado a una sola corriente psicológica. El diálogo entre el neuroconstructivismo, la psicología comunitaria y la educación permitió construir una propuesta más flexible y en sintonía con la complejidad del contexto.

Entre las fortalezas del plan se destaca su viabilidad, el enfoque constante en la realidad institucional y escolar, y su potencial de réplica en otras escuelas públicas y privadas. Como limitaciones, se reconoce la necesidad de apoyo técnico externo al menos durante el primer año, la importancia de que, luego de este período inicial, la escuela cuente con las capacidades y del interés necesarios para sostener y replicar el programa, y el desafío de sostener una cultura de evaluación participativa en contextos de alta exigencia laboral.

En un escenario donde predomina la medicalización de las dificultades escolares y la búsqueda de soluciones externas, fortalecer la autonomía de la escuela y sus actores resulta no

solo necesario, sino también transformador. Recuperar la capacidad institucional de intervenir desde lo pedagógico y lo vincular es también una forma de resistir a lógicas que individualizan los problemas y fragmentan las respuestas.

En este camino, la construcción de redes comunitarias adquiere un valor central, especialmente en contextos donde la participación familiar no siempre es posible. Vincular a la escuela con otros actores permite ampliar la red de sostén para los niños y niñas, enriqueciendo sus experiencias y garantizando una presencia adulta que acompañe. Estas redes no reemplazan a las familias, pero si complementan y sostienen cuando las condiciones no están dadas, reafirmando el rol social y afectivo de la escuela en la vida de los alumnos.

Aun así, la propuesta sienta bases sólidas para construir una escuela más abierta, afectiva y atenta a los procesos reales de sus estudiantes. Para futuras implementaciones, se recomienda seguir adaptando las estrategias a los recursos de cada institución, sostener espacios de formación continua y promover redes de intercambio entre escuelas con objetivos comunes.

El programa *Primeros Trazos* recupera la idea de prevención como una práctica ética y colectiva, que se enraíza en lo cotidiano y se orienta al futuro. La intervención no busca imponer, sino abrir preguntas y generar nuevas posibilidades. Por eso, más que un plan estandarizado, este trabajo ofrece un punto de partida sensible y dinámico para mirar los procesos escolares desde otra perspectiva, reconociendo que donde hay compromiso y comunidad, siempre hay espacio para que el aprendizaje crezca.

## Referencias

Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90.

Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>

Carrión Rosende, P., & Berasategi Vitoria, N. (2010). *Intervención socioeducativa: El trabajo con personas en riesgo y conflicto social*. Universidad de Deusto.

Castro, L. & Villalobos, C. (2022). Brechas de aprendizaje y equidad educativa post pandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(2), 34–56.

CEPAL & UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Repercusiones de la pandemia del COVID-19 y desafíos futuros*. Santiago de Chile.

Child Mind Institute. (2024). *Cómo ayudar a niños pequeños con sus habilidades lingüísticas*. <https://childmind.org/es/articulo/como-ayudar-a-los-ninos-pequenos-a-ampliar-sus-habilidades-linguisticas/>

Cuetos, F. (2007). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.

Fraga, A., Miranda, D., Sotelano, M., & Wilner, M. (2019). *Desarrollo y aprendizaje en la primera infancia en América Latina: desafíos y oportunidades*. UNICEF.

Fundación INECO. (s.f.). *Programa “Jugar para aprender”*. Recuperado de <https://ineco.org.ar>

Garaigordobil, M. (2012). *Programa de desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Goswami, U. (2008). *Cognitive Development: The Learning Brain*. Psychology Press.

Gvirtz, S. & Minoldo, S. (2021). *La educación interrumpida: Radiografía de la escolaridad en pandemia*. Siglo XXI Editores.

International Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia*.  
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Kolb, B., & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265–276  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3202497/>

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children’s skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In National Early Literacy Panel (Ed.), *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*.

Mareschal, D., Johnson, M. H., Sirois, S., Spratling, M., Thomas, M. S. C., & Westermann, G. (2007). *Neuroconstructivism: How the brain constructs cognition* (Vol. 1). Oxford University Press.

Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (s.f.). *Estrategias para la estimulación del lenguaje en educación inicial*. Recuperado de <https://www.mec.gub.uy>

Montero, M. (2004). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing.

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Marco conceptual de los determinantes sociales de la salud*. Ginebra: OMS.

Programa PACES. (2022). *Informe de implementación del programa de apoyo a la continuidad educativa sostenida*. Municipalidad de Rosario.

Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science, 29*(5), 700–710.

Rosa, A., & González Rey, F. (2005). *La subjetividad en la educación: Una aproximación desde la teoría histórico-cultural*. Pueblo y Educación.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*(1), 27–34.

Thomas, M. S. C., & Knowland, V. C. P. (2020). Sensitive periods in brain development—Implications for education policy. *European Journal of Education, 55*(1), 11–23.

Thomet, A., & Voza, E. (2012). *La intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO. (2006). *La alfabetización para todos: una meta aún por alcanzar*. París: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Crítica. (Original publicado en 1934)

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.