



Análisis de un programa de alfabetización infantil desde el sistema de actividad humana para repensar políticas públicas

Carolina Martínez

CONICET/UCA¹

Carolina_martinez@uca.edu.ar

INTRODUCCIÓN

A pesar de que los Estados tienen un compromiso con el cumplimiento de derechos humanos, persisten grandes desigualdades en el desarrollo de las infancias según factores sociodemográficos como la región de residencia o pertenencia, género, grupo etario o etnia. Tras reconocer que las infancias son la población más vulnerable en situaciones problemáticas como conflictos armados, pobreza extrema, explotación laboral y abuso, así como también que tienen necesidades particulares, mediante pactos y leyes se ratifica que la sociedad debe velar por acortar las brechas en las oportunidades de un desarrollo sano. Internacionalmente esto se sustenta en tratados como la Convención Internacional sobre los Derechos Del Niño (1989) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), que establecen que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho, les caben derechos específicos y deben ser protegidos legalmente para resguardar su integridad. En Argentina esto se ratifica en la Ley 23849 Convención Sobre Los Derechos Del Niño (promulgada en 1990) y en la Ley 26061 de Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños y Adolescentes (promulgada en 2005).

Asimismo, los monitoreos que habitualmente se utilizan para estimar la pobreza se basan fundamentalmente en la capacidad de consumo de los hogares. Se comprende y se justifican este tipo de mediciones, pero si se reconoce el lugar especial que tiene el

¹Se agradece el financiamiento del Observatorio de la Deuda Social Argentina y de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

derecho a la Educación en la infancia, puede entenderse que no pertenecer al sistema, o acceder a uno de baja calidad puede ser pensado como un indicador de privación en el desarrollo, que afecta particularmente a las infancias. Más allá de que los ingresos económicos del grupo familiar puedan aumentar debido a alguna percepción adicional eventual, asignación de planes sociales, cambios en la situación laboral de los adultos, o demás, analizar la relación del niño/a con distintas instituciones educativas de atención infantil resulta revelador sobre sus condiciones de vida, y sin dudas implementar estrategias para mejorar la calidad y posibilidades de acceso se vinculan con aumentar las chances de disminuir la población por debajo de la línea de pobreza en el largo plazo, vía el desarrollo de potencialidades de cada persona para resolver sus objetivos de vida.

Por ello, es relevante analizar cómo una sociedad estructura sus políticas públicas en torno a la organización del sistema educativo, cuáles son los recursos utilizados, qué se le solicita a los equipos profesionales, qué diversidad de modalidades hay al interior de un mismo país para dar respuesta a las necesidades educativas, entre otros. Como la Educación tiene un lugar especial en la protección de derechos de la infancia, es significativo monitorear diferentes aristas mediante las cuales el Estado puede garantizar distintas modalidades de formación durante la niñez, para poder analizar el estado de situación y vías posibles de solución de los asuntos más acuciantes. Como el tema “Educación” es tan vasto, aquí la indagación específicamente se circunscribe al tema de la lectoescritura en niños/as pequeños/as.

El acceso a la alfabetización desde temprana edad es reconocido como un derecho porque se vincula a tener la posibilidad de expresarse libremente, buscar, recibir y difundir información, lo que la convierte en un requisito para tener posibilidades de realización personal. Para asegurar el mencionado derecho se delegó en la escuela la responsabilidad de ser la institución educativa masiva que alfabetiza mediante docentes especializados en la enseñanza de la lectura y la escritura, entendiendo que leer y escribir implica una gran inversión de tiempo y esfuerzos intelectuales de diferenciación, integración y coordinación de los elementos para la comunicación y ejercicio del pensamiento crítico desde tempranas edades.

Para fortalecer la alfabetización inicial, mediante la Resolución CFE N° 174/12, 2012 en Argentina se estableció que los dos primeros años de la escuela primaria son una unidad pedagógica con promoción a partir del segundo grado. Además, se adelantó el

ingreso obligatorio al sistema formal educativo a los 4 años (Ley 27045 de Educación Nacional, 2014). Actualmente, se estima que las cifras de asistencia son del 91% para la sala de 4 y 98% para la de 5. La evolución del indicador para el período abarcado por la ley de obligatoriedad de la sala de 4 pone en evidencia un incremento de 8 puntos en sala de 4 (de 83% en 2014 a 91% en 2022) y una estabilidad en torno al 98% en la sala de 5 en el mismo período (UNICEF, 2024).

Recientemente, en 2024 el Consejo Federal de Educación firmó el Compromiso Federal por la Alfabetización, respaldado por las 24 jurisdicciones del país, como parte de una estrategia nacional para fortalecer la lectura y escritura en los primeros años escolares. En el marco de este, se creó una Unidad Ejecutora Especial Temporaria denominada “Unidad de Alfabetización”, con un plazo de vigencia de dos años, encargada de coordinar el plan con la colaboración de actores clave de la organización civil a nivel nacional, provincial y local. Posteriormente, en julio de 2025, se aprobaron los Planes Operativos de Alfabetización, que consolidan el marco general del Plan Nacional y marcan objetivos y acciones como la entrega de materiales didácticos, la evaluación de lectura y escritura y el apoyo a la formación docente en alfabetización. Es decir, es una guía para la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a aprender a leer y escribir en nivel inicial y escuela primaria, destacando la importancia de la jornada completa (Ministerio de Capital Humano, 2024a, 2024b; Resolución 672/2024, 2024).

Asimismo, a pesar de que la tasa de asistencia de niños/as a la escuela es prácticamente total, no se alcanzan buenos estándares de alfabetización en línea con los derechos establecidos en la Convención Internacional sobre Los Derechos Del Niño. Además, durante la pandemia por SARS-Cov2 y las clases virtuales, se conoce que los resultados de las pruebas estandarizadas de Lengua arrojaron peores resultados. Si bien en 2021 el 76,7% por autorreporte evaluó tener buen desempeño, el 44% tenía un nivel básico o inferior según mediciones objetivas (Duek, 2021; Ministerio de Educación de la Nación, 2022). Hay pruebas internacionales previas que indican que un tercio de los niños de tercer grado tiene dificultades para adecuarse al género discursivo (LLECE, 2021), y así como también el indicador multidimensional sobre “pobreza en el aprendizaje” del World Bank (2019) indica que en países de ingresos bajos y medios la mitad de los niños de 10 años tiene problemas de comprensión. También hay antecedentes de que los bajos

desempeños están presentes en el grupo etario que asiste a la escuela secundaria (Arena et al., 2019), lo que revela que hay persistentes dificultades en la popularización de la circulación de gran variedad de textos y de sus modos de abordaje. Es decir, falta aún que lo niños, niñas y adolescentes puedan conocer con igualdad de condiciones una amplia gama de funciones sociales del texto, más allá de lo que puedan llegar a hacer en la escuela.

También es ampliamente documentado el impacto del clima educativo en el hogar en la trayectoria educativa que pueda lograr cada niño/a. Por ejemplo, es determinante poder contar con libros, con un lugar tranquilo para estudiar, y con prácticas que impliquen el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, como la lectura de cuentos, cantar canciones, dibujar o jugar en familia, todas actividades que permiten, además, el desarrollo de vínculos intrafamiliares cálidos. Hay grandes disparidades asociadas a nacer y crecer en situación de pobreza (Azar et al., 2023; Clark y Picton, 2018; da Costa et al., 2016; Dong et al., 2020; Saçkes et al., 2016; Tuñón, 2012, 2018, 2023). Diversos artículos exponen las desigualdades en las estructuras de oportunidades educativas vinculadas a la alfabetización y, específicamente en las calificaciones en Lengua (De La Peña et al., 2018; Heath et al., 2014; Karrass et al., 2003; Martínez, 2020, 2021; Martínez y Sánchez, 2019; Nutbrown et al., 2017; Tuñón y Martínez, 2021)

Si bien aquí se ha señalado la importancia que tradicionalmente se le asigna a la escuela en la tarea de promover la alfabetización, que ha habido grandes dificultades para que se cumpliera este fin durante la pandemia y la interrupción de las clases presenciales, así como también que es muy importante conocer cómo circula el texto en otros espacios de la vida cotidiana del niño/a, aquí se propone un análisis sobre la manera en que los niños y niñas acceden al derecho a la alfabetización desde propuestas educativas no formales cuando pertenecen a barrios con múltiples carencias habitacionales, económicas y sociales. Particularmente, se exploran los recursos con que cuenta un programa extraescolar dirigido a niños/as entre 6 y 8 años de un barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el ciclo 2021, fuertemente marcado por el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DiSPO) que implicó la pandemia por SARS-CoV2.

Se interroga sobre el impacto que tiene en la trayectoria educativa vivir en condiciones de pobreza, entendiendo que en el contexto particular de DiSPO un derecho tan fundamental como el de acceder a la Educación de manera equitativa en toda la población

infantil no pudo ser garantizado por las múltiples dificultades que significó la implementación de clases virtuales, sobre todo en aquellos grupos que no cuentan con los recursos necesarios para ello. En este marco, las organizaciones sociales tuvieron un rol fundamental en la promoción de actividades para la socialización entre pares, con grandes esfuerzos, aunque también con notables dificultades, por acompañar la crianza y la alfabetización desde un espacio extraescolares infantil. Se pretende distinguir si sus modos de hacer y obstáculos encontrados corresponden a una cuestión dinámica para adaptarse a la situación de pandemia o si podría pensarse que son dificultades transversales, relacionadas con que se implementa con recursos mínimos. Conviene, por ello, desglosar en qué categoría se ubica cada una para poder dar por resueltas aquellas advenidas en 2021, y aquellas que permanecen y correlacionan con la perpetuación de la pobreza.

Aunque aquí se presenta la teoría en articulación con los resultados de un único estudio de caso cualitativo, el propósito es contribuir al diseño de propuestas y a la toma de decisiones en políticas públicas sobre educación y alfabetización temprana, mediante la planificación de acciones y estrategias ajustadas a las características específicas de determinados grupos poblacionales. Se conjetura que el marco general, que articula elementos de la propuesta de alfabetización infantil que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje de la lectoescritura en un entorno comunitario de educación no formal, de contextos socioeconómicamente vulnerables, puede ser un esquema similar a lo que ocurre en otras comunidades que también atraviesan la pobreza. Tras el análisis podrá comprenderse la desigualdad en el acceso a la alfabetización de niños pertenecientes a sectores vulnerables desde una perspectiva que explica parte de la reproducción social de la pobreza educativa.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Examinar las características y dinámicas del sistema de actividad, incluyendo reglas, roles, recursos y otras dimensiones, así como las tensiones que surgen durante la implementación de un programa de alfabetización infantil en 2021 en un barrio de CABA con condiciones socioeconómicas desfavorables.

METODOLOGÍA, FUENTES DE INFORMACIÓN Y MARCO ÉTICO

La investigación se enmarca en un diseño de tipo cualitativo, exploratorio y descriptivo. Este tipo de estudios profundizan en la perspectiva y experiencias de un número acotado de personas en su ambiente natural (Hernández Sampieri et al., 2014). (Melo Hermosilla y Villalobos Claveria, 2006) plantean que en el proceso de investigación y definición del objeto de estudio en las ciencias humanas hay tres pautas básicas a seguir; la primera es constituir una mirada crítica sobre aquello que se está estudiando, basada en la independencia intelectual, el intercambio epistemológico con colegas, y la capacidad para cuestionar tanto los comportamientos observados como las percepciones de los actores del campo para lograr una “vigilancia epistemológica”; la segunda premisa es seleccionar la combinación de técnicas a aplicar; y la tercera es observar las dificultades que presenta el contexto de los sujetos y los efectos de sus acciones. Es muy importante observar a los sujetos y sus intenciones interactuando en el entorno en que habitualmente realizan sus actividades, prestando atención a los términos y las formas en que describen su propia realidad, así como también tratando de reparar en las dificultades y oportunidades que encuentran.

En el caso en particular que aquí se presenta, se realizó un relevamiento en campo durante el ciclo lectivo 2021. Es sumamente relevante destacar que estos niños y niñas entre 6 y 8 años contaban con escaso contacto con el sistema educativo formal debido a que durante el Aislamiento Social, Preventivo y obligatorio (ASPO) de todo el año 2020 no asistieron a la escuela o al nivel inicial. En cuanto a las salidas al campo, sistemáticamente se asistió una vez por semana a la parroquia barrial donde se implementó el programa de alfabetización (Programa o Taller). Se definieron etapas de observación participante, así como también de entrevistas semidirigidas con las personas adultas que coordinaban las actividades infantiles, y entrevistas con propuestas de lectura y escritura con todos los niños y niñas que participaron de la propuesta. La necesidad de realizar este tipo de actividades se basó en que es relevante considerar no solo las producciones e interpretaciones infantiles de manera aislada, tal como lo hacen las pruebas estandarizadas de asignación de puntaje de lo que hace el niño/a, sino también aspectos institucionales, como la presentación formal y pública del Taller, su vínculo con la parroquia, los materiales de librería a disposición, así como también las creencias y aspectos objetivos de la propuesta didáctica ejecutada en torno al proceso de adquisición de habilidades para la lectura y la escritura en el equipo que lleva adelante las implementaciones. También se ha considerado todo lo referido a la organización de la rutina que lleva adelante la parroquia, a los espacios habitables y sus recursos.

Cabe mencionar que este trabajo se enmarcó en una investigación doctoral en Psicología. Cuestiones fundamentales acerca de la factibilidad de implementación fue contar con financiamiento por parte del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica para la compra de materiales de librería de alta calidad, así como también con supervisión del equipo directivo.

Por otra parte, para definir el marco ético de trabajo en Psicología se toman como referencia los principios y códigos de conducta impartidos por la American Psychological Association (APA). En este sentido, se trabajó bajo normas de confidencialidad y privacidad (American Psychological Association, 2002). Se establecieron los permisos y lineamientos para llevar adelante las observaciones y entrevistas, tanto con las coordinadoras institucionales de la ONG de la que es parte el programa de alfabetización, como con el equipo responsable de las actividades del Taller y los coordinadores de la parroquia, quienes le permitieron acceder a la tesista la sede, donde les comunicó a los niños su rol, y participaron voluntariamente en las entrevistas.

Al momento de finalizar el trabajo de campo, hubo una devolución con el equipo directivo de la ONG y la Coordinadora del Programa y otra con las Talleristas y la Coordinadora, que consistieron en la presentación oral y escrita de un informe sobre los puntos clave de lo observado acerca de lo inherente al Taller, a fin de aportar al mejoramiento en sus prácticas de planificación, implementación y supervisión. A su vez, también hubo una reunión final con la coordinadora del Programa y el director del espacio infantil de la parroquia sobre aquellos aspectos de la planificación y puesta en marcha que tienen en común. De esta manera, en las tres instancias de devolución se buscó una triangulación de perspectivas con los informantes claves como uno de los criterios de validación de los hallazgos de esta investigación.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN

El sistema de actividad humana

La actividad humana es una formación sistémica, colectiva e histórica. Entonces, para comprender el resultado de una actividad, no solo hay que tener en cuenta al sujeto, sino que también hay que considerar objetivo de una práctica, la comunidad en la que se desarrolla, la división de tareas (roles que ocupa cada quien), las reglas instituidas en el campo, y, además, el conjunto de personas que intercambian en dichas actividades están mediadas por artefactos, que son tanto materiales (objetos) como inmateriales (del campo ideacional). Los

instrumentos realizan modificaciones en el mundo exterior, mientras que los segundos transforman la cognición humana (Nakache, 2004; Sannino y Engeström, 2018). Desde esta perspectiva, se comprende que el conocimiento no se ubica aisladamente en el individuo, como una característica intrínseca al mismo. Por ejemplo, si se piensa en el proceso de alfabetización en particular, es relevante conocer cómo circula la información en el entorno del niño/a ya incluso desde su nacimiento, para qué se utilizan la lectura y escritura, qué instrumentos tienen a disposición (libros, tecnologías, y demás), cómo son las conversaciones en torno a lo que se leyó, qué formatos tiene la exposición de la información de los distintos textos con los que puedan contar, entre otros. Seguidamente, en esta línea se presenta de manera resumida lo que se encontró en 2021 en un programa de alfabetización infantil para niños y niñas entre 6 y 8 años de CABA.

Comunidad

Una ONG de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene diversos programas de atención comunitaria a madres y niños en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Dentro de esta macroestructura hay un taller de alfabetización que se implementa en 3 lugares diferentes de la ciudad y uno de ellos es una parroquia que cuenta con un espacio de socialización infantil. A comienzos de 2021, cuando todavía había restricciones para realizar actividades en espacios cerrados, las jornadas transcurrían en una cancha barrial, al lado de otros grupos de pares o de vecinos. Luego, se retornó a la sala de la parroquia.

Asimismo, por observación y por entrevistas a miembros del Programa se relevó que en 2021 el Programa no tenía contacto directo con las familias. Anteriormente, en 2020, se había suspendido completamente la actividad presencial en la parroquia y Taller había optado por realizar un préstamo bibliotecario mientras las familias hacían fila para recibir el bolsón de alimentos en la parroquia. Además, les entregaban una revista de Programa con actividades lúdicas que involucraban texto. Esta era una excelente vía de comunicación directa con madres y padres, que promovía la lectoescritura en los hogares. No obstante, esto se interrumpió con el retorno de las actividades presenciales porque este contacto estaba solo a cargo de la coordinadora, y al volver a realizar las tareas habituales no le quedó tiempo para esto. En las reuniones de devolución se destacó que la iniciativa es muy buena para promover los lazos sociales y familiares mediante textos, y que puede ser parte misma de las jornadas cotidianas del Taller, en vez de quedar a cargo solo de una persona.

Sujeto

En el espacio infantil confluyen personas adultas encargadas de la coordinación, y ocasionalmente hay voluntarios, pertenecientes a la parroquia. Son vecinos del barrio que para socializar o para trabajar a cambio de remuneración u otro tipo de insumos (como alimentos), realizan tareas de cuidado de niños en las actividades recreativas, limpieza o cocina. Además, el equipo del Programa de alfabetización está conformado por una coordinadora, que es licenciada en Ciencias de la Educación. Normalmente no asiste a las prácticas, si lo hace permanece afuera, o eventualmente puede llegar a interactuar con los niños. También hay dos talleristas, estudiantes universitarias, y un voluntario, que asiste en jornadas puntuales. Por su parte, el grupo de 10 niños tiene entre 6 y 8 años, son de ese barrio y algunos de ellos también comparten escuela.

Objetivo del programa

La meta formal del programa de alfabetización giraba en torno a promover la lectura y la escritura desde una perspectiva lúdica, artística y corporal. No obstante, como situación problemática se puede ubicar que no todas las talleristas estaban de acuerdo con incorporar el texto en una actividad lúdica. Se relevó que esto se justificaba bajo el argumento de que los niños ya eran exigidos a leer y a escribir en la escuela, y que el espacio infantil del programa era plenamente de esparcimiento. Por otro lado, otras talleristas pensaban que efectivamente era una opción trabajar con textos, pero no podían identificar muy bien cómo hacer para convocar a los niños/as, cómo atraerlos hacia actividades en las que circulase la palabra escrita, porque encontraban mucho rechazo o frustración de su parte.

Se infiere que quizás estos conflictos sean frecuentemente encontrados por instituciones educativas no formales de alfabetización o de apoyo escolar desarrollados en ámbitos comunitarios. En este sentido, no se encontró que hubiera algún organismo o ente (por ejemplo, un área de apoyo en el Ministerio de Educación) al cual las talleristas pudieran acudir en busca de orientación en prácticas de alfabetización que convocasen a un grupo de niños/as pequeños de forma lúdica o artística.

Reglas

Los niños ingresaban a la parroquia entre las 9 y las 9:15 de lunes a viernes para participar en el espacio infantil hasta las 11:30. Por el contexto de pandemia, como medida preventiva de higiene antes de entrar al lugar les tomaban la temperatura, debían ponerse alcohol en las manos y utilizar barbijo durante toda la jornada (estas normas se

fueron flexibilizando a la par que lo hizo el resto de la ciudad). Luego, hacían una oración religiosa y la señal de la cruz frente al altar, tras lo cual tomaban el desayuno. Seguidamente, comenzaban las actividades infantiles.

División del trabajo

La parroquia se encargaba de hacer las admisiones de los niños/as y la conformación de grupos. Además, es la que brindaba el lugar para que las actividades infantiles pudieran desarrollarse. Por su parte, el Programa se acoplaba a los horarios y normas generales de la parroquia, así como también ayudaba con el orden y acompañamiento a los niños para el momento del desayuno. Este momento era, también, importante en términos de socialización; los niños/as solían comentar cuestiones de su vida diaria con las talleristas. Además, tenían permitido proponer algún tipo de actividad, como, por ejemplo, mostrar sus cartas coleccionables. Una vez que se terminaba el momento del desayuno, las talleristas ponían en práctica lo que habían planificado para la jornada.

Artefacto

Artefacto primario

En cuanto a los instrumentos de tipo material, el Programa cuenta con recursos mediante donaciones que recibe la ONG de pertenencia y por la gestión de la compra. Se relevó que es conveniente mejorar la calidad y cantidad de los materiales. Por ejemplo, a los lápices se les cortaba la punta cuando los niños/as intentaban escribir, o muchos marcadores estaban secos. Entonces, al intentar hacer un trazo abandonaban la práctica, se veían desmotivados a proseguir su exploración. Además, la parroquia cuenta con varios ejemplares de libros, aunque no son socializados.

Artefacto secundario

Otra arista del artefacto es su carácter inmaterial. Además de tener un componente físico, también tiene uno simbólico que modifica la condición psíquica. En el espacio infantil de la parroquia cuenta con carteles que hacen alusión a ordenamientos de la vida cotidiana. Por ejemplo, el registro de asistencias, el calendario de actividades en la parroquia o de los cumpleaños. No obstante, consistentemente se observó que el contenido era incompleto, desordenado o que había falencias en la lógica de las relaciones entre los componentes.

Figura 1. Calendario de actividades



Figura 2. Calendario de cumpleaños



Artefacto terciario

Permiten desarrollar funciones psicológicas superiores como la imaginación. Este tipo de artefactos son utilizados por el ser humano para vislumbrar opciones aún inexistentes. Por ejemplo, en el Taller una de las actividades exitosas en cuanto a poder de convocatoria de los niños/as fue el armado de una maqueta de campamento que evocaba esa misma situación. Esta actividad, y conversar sobre ello, les permitió ir anticipando la situación real de

campamento al que irían en una actividad parroquial programada. Aunque, como se puede observar en la Figura 3, podría haberse planteado un esquema más claro.

Figura 3. Maqueta de campamento



Reflexiones finales

Este artículo aborda el relevamiento de un programa de alfabetización comunitario, que pertenece a una ONG, se desarrolla en una parroquia y se dirige a niños entre 6 y 8 años de un barrio socioeconómicamente vulnerable de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se realizó en 2021, año fuertemente marcado por el contexto de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DiSPO) por covid. Este estudio de caso cualitativo y descriptivo es relevante para conocer cómo son las propuestas de alfabetización extraescolar a las que pueden acceder estas poblaciones. Por ende, permite reflexionar acerca de dificultades y desafíos que encuentran las organizaciones educativas no formales para llevar adelante una propuesta de calidad. Además, debido el contexto del DiSPO, también se pueden distinguir algunos problemas advenidos específicamente en dicho momento. En suma, este ejemplo de caso permite ampliar las reflexiones sobre lo que pueden estar necesitando estos espacios educativos infantiles desde medidas políticas que ayuden a las organizaciones civiles a llevar adelante sus propuestas.

Puntualmente, las dificultades más notorias debido a la situación de DiSPO se centraron en que sobre todo al comienzo del ciclo lectivo 2021 las aperturas y cierres de actividades implicaban que no se llegaba a establecer una rutina de asistencia, y permanentemente los coordinadores debían destinar tiempo a la organización, reorganización o suspensión de tareas. Además, como al principio no se podían realizar actividades en espacios cerrados, optaban por ir a la cancha barrial, lugar en el que no

tenían su propio espacio y sus actividades podían ser interrumpidas por otros grupos. Dentro de las conclusiones generales sobre cuestiones estructurales relativas a los modos de hacer, el análisis de un programa educativo infantil desde el sistema de actividad humana, considerando los artefactos, la comunidad, los sujetos, las reglas y actividades, la división del trabajo para llevarlas a cabo sus objetivos específicos permite aproximaciones para entender los recursos y facilitadores con que efectivamente cuenta el programa, así como también aquellos obstáculos que no logran definir exactamente por estar inmersos y no poder tomar distancia sobre aquello que realizan. Se concluye que en este caso los elementos que favorecen el aprendizaje se encuentran el vínculo estrecho entre la parroquia y el programa, el perfil juvenil y empático de las talleristas, y la disposición de la ONG para recibir capacitaciones y evaluaciones externas. Sin embargo, los obstáculos incluyen la alta rotación del personal y de los propios niños, la falta de supervisión, una estructura institucional débil, escasos recursos materiales y vínculos frágiles con las familias. El desglose de componentes del sistema de actividad, utilizando como ejemplo el presente estudio de caso es aplicable para mejorar las prácticas de programas de alfabetización dirigidos a niños de contextos de vulnerabilidad socioeconómica, que cuentan con recursos económicos y materiales limitados, pero que tienen motivación por ayudar a los beneficiarios de la propuesta.

Referencias Bibliográficas

- Arena, E., Cetrángolo, O., Curcio, J., y Kit, I. (2019). *Argentina en PISA 2018. Informe de resultados*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf
- Azar, E., Vargas-Rubilar, J., y Arán-Filippetti, V. (2023). Parental Skills and Academic Competences in School Children: The Mediator Role of Executive Functions. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(1), 11–27.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v32n1.94808>
- Clark, C., y Picton, I. (2018). *Book ownership, literacy engagement and mental wellbeing: findings from our annual literacy survey 2017/18*.
<https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/mental-wellbeing-reading-and-writing/>

- Convención Internacional Sobre Los Derechos Del Niño (1989).
[https://www.unicef.org/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/convencion(5).pdf)
- da Costa, K., Montiel, J. M., Bartholomeu, D., Murgo, C., y Rodrigues Campos, N. (2016). Percepção do suporte familiar e desempenho em leitura e escrita de crianças do ensino fundamental. *Revista de Psicopedagogía*, 33(101), 154–163.
- De La Peña, C., Parra-Bolaños, N., y Fernández-Medina, J. M. (2018). Analysis of initial literacy depending on the type of family. *OCNOS*, 17(1), 7–20.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Dong, Y., Dong, W. Y., Wu, S. X. Y., y Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children’s reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63–82.
<https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Duek, C. (2021). Niñez, educación y pandemia. La experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *Desidades*, 31.
<https://doi.org/https://doi.org/10.54948/desidades.v0i31.42299>
- Heath, S. M., Bishop, D. V. M., Bloor, K. E., Boyle, G. L., Fletcher, J., Hogben, J. H., Wigley, C. A., y Yeong, S. H. M. (2014). A spotlight on preschool: The influence of family factors on children’s early literacy skills. *PLoS ONE*, 9(4).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095255>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). Mc Graw Hill / Interamericana Editores.
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., y Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134–146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Ley 23849 Convención Sobre Los Derechos Del Niño (1990).
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=249>
- Ley 26061 de Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños y Adolescentes (2005). <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=110778>
- Ley 27045 de Educación Nacional (2014).
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto>

- LLECE. (2021). *Argentina: Reporte nacional de resultados de escritura*.
www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- Martínez, C. E. (2020). Aproximación a los procesos de alfabetización en las familias con niños y niñas. In I. Tuñón (Ed.), *Condiciones de vida de las infancias pre-pandemia COVID-19. Evolución de las privaciones de derechos 2010-2019. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025)*. (1st ed.). Fundación Universidad Católica Argentina.
- Martínez, C. E. (2021). Confinamiento por SARS-Cov2 y desaceleración en los procesos de alfabetización de las infancias en su hogar. In I. Tuñón (Ed.), *Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025)* (1st ed.). Fundación Universidad Católica Argentina.
- Martínez, C. E., y Sánchez, M. E. (2019). Privaciones en los recursos de los hogares y el desarrollo de la alfabetización. In M. J. Etchevers (Ed.), *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 174–178). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. <http://jimemorias.psi.uba.ar/>
- Melo Hermosilla, Y., y Villalobos Claveria, A. (2006). El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 69–102.
- Ministerio de Capital Humano. (2024a). *Plan Nacional de Alfabetización*.
https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/plan-nacional-de-alfabetizacion?utm_source=chatgpt.com
- Ministerio de Capital Humano. (2024b). *Unidad de Alfabetización*.
<https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/plan-nacional-de-alfabetizacion/unidad-de-alfabetizacion>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Aprender 2021: Educación Primaria: informe nacional de resultados: análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones* (2nd ed.).

- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. In N. Elichiry (Ed.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa* (pp. 155–181). Manantial.
- Nutbrown, C., Clough, P., Levy, R., Little, S., Bishop, J., Lamb, T., y Yamada-Rice, D. (2017). Families' roles in children's literacy in the UK throughout the 20th century. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(4), 551–569. <https://doi.org/10.1177/1468798416645385>
- Objetivos de desarrollo sostenible.* (2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Resolución 672/2024 (2024). <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/314999/20241002>
- Resolución CFE N° 174/12 (2012). https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf
- Saçkes, M., İştan, S., Avcı, K., y Justice, L. M. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection? *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857–872. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996422>
- Sannino, A., y Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43–56. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140304>
- Tuñón, I. (2012). *Educación inicial y desarrollo en la primera infancia. Niños y niñas entre 45 días y 5 años en la Argentina urbana.* <https://www.aacademica.org/ianina.tunon/51>
- Tuñón, I. (2018). *(In)equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010-2017.* <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8258>
- Tuñón, I. (2023). *Retorno a la senda de privaciones que signan a la infancia argentina: las deudas sociales con la infancia se retrotraen a los niveles prepandemia, marcando lo estructural de las carencias y desigualdades sociales que condicionan su desarrollo. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025).* (1st ed.). Fundación

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16364>

Tuñón, I., y Martínez, C. E. (2021). Inequalities in Early Childhood Education and Care in Argentina and the United Kingdom (2010-2020). *Foro de Educación*, 19(2), 141–162. <https://doi.org/10.14516/fde.882>

UNICEF. (2024). *10 años de la obligatoriedad de la sala de 4 en Argentina: Avances y nuevos desafíos en la cobertura del nivel inicial* (G. Rodríguez, Ed.). https://www.unicef.org/argentina/media/23771/file/UNICEF_10%20a%C3%B1os%20de%20la%20obligatoriedad%20de%20la%20sala%20de%204%20en%20Argentina%20

World Bank. (2019). *Ending Learning Poverty: what will it take?*