



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

ALFABETIZACIÓN INICIAL

***LA IMPORTANCIA DEL ROL DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DE
ENSEÑANZA***

Autora: Mónica Mabel Giménez

Tutora: Mg. Susana Taurozzi

Mayo, 2023



Escuela de Educación

Maestría en Educación

ALFABETIZACIÓN INICIAL

LA IMPORTANCIA DEL ROL DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Autora: Mónica Mabel Giménez

Tutora: Mg. Susana Taurozzi

Firma de la mentora

Mayo, 2023

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar mi agradecimiento a la Universidad de San Andrés por haberme otorgado la posibilidad de realizar esta maestría. En especial mi agradecimiento a Angela Ainsentein que gestionó la beca otorgada, y además acompañó este recorrido solucionando los inconvenientes que se presentaron.

A todos los profesores de la institución y demás profesionales de la universidad que siempre acompañaron este camino con responsabilidad, amabilidad y mucha cariño.

A Susana Taurozzi, directora de la tesis a quien agradezco por su compromiso asumido desde el primer día. Su acompañamiento constante y sostenido durante todo este tiempo. Y además su apoyo con presencia y palabras de aliento en momentos difíciles de la vida que me sostuvieron para concluirlo.

A todas las docentes que participaron de esta investigación, siempre con muy buena predisposición, brindando su tiempo, espacio y todo el material disponible que era necesario para llevarla adelante.

A todos/as colegas que he conocido en este hermoso camino de la educación, el cual he emprendido hace tiempo y que me ha otorgado muchísimas satisfacciones profesionales y personales. La educación me permitió reencontrarme con mi deseo, motor fundamental de la vida.

A mi familia que me apoyó durante todo este tiempo para hacer realidad este sueño, y que sigue acompañándome en todos los desafíos que emprendo.

INDICE

CAPÍTULO 1	
LOS DOCENTES Y LA ALFABETIZACIÓN INICIAL: UN ACERCAMIENTO AL TEMA	1
1-1. Hitos que delinearon el camino	1
1-2. Relevancia del problema	4
1-3. Preguntas y objetivos	6
1-3.1 Preguntas	6
1-3.2. Objetivo general	7
1-3.3. Objetivos específicos	7
1-4. Reseña metodológica	7
1-5. Organización de la tesis	8
CAPÍTULO 2	
PUNTOS DE PARTIDA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL	11
2-1. Alfabetización inicial	12
2-2. Alfabetización y segregación educativa	21
2-3. Rol docente y alfabetización inicial	30
CAPÍTULO 3	
CLAVES DE LECTURA TEÓRICA QUE ACOMPAÑAN NUESTRA INVESTIGACIÓN	35
3-1. Una introducción al tema	35
3-2. De la alfabetización a la alfabetización inicial	37
3-3. La formación inicial y continua: su relación con la alfabetización inicial	38
3-4. Las estrategias didácticas de la enseñanza. Factor fundamental para el logro de la alfabetización	39
3-5. Momento de concluir: Posicionamiento teórico de la investigación	41

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA Y LAS MAESTRAS DE LA UNIDAD PEDAGÓGICA ¿CÓMO INDAGAR LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL? ACERCAMIENTO METODOLÓGICO AL CASO Y AL CORPUS DE INVESTIGACIÓN.	45
4-1. Introducción y justificación de la metodología elegida	45
4-2. La escuela como caso seleccionado	46
4-2.1. Los motivos que intervinieron a la hora de la elección de la escuela	46
4-2.2. El contexto del emplazamiento de la institución	47
4-2.3. La población de la matrícula	47
4-2.4. Las características de su organización	47
4-3. Descripción de la muestra	48
4-4. La evidencia empírica	49
4-4.1. Las entrevistas	49
4-4.2. Los recursos didácticos	51
4-4.2.1. La planificación didáctica	52
4-4.2.2. Las carpetas didácticas	53
4-4.2.3. Los cuadernos de clase	57

Universidad de

CAPÍTULO 5

UNA APROXIMACIÓN AL TRABAJO DOCENTE: FORMACIÓN INICIAL/ CONTINUA Y ANÁLISIS DE RECURSOS DIDÁCTICOS.	59
5-1. Palabras preliminares	59
5-2. Trayectoria escolar: Formación inicial/continúa en relación a la alfabetización inicial	59
5- 2.1. Formación inicial	60
5- 2.2. Formación continua	63
5- 3. Análisis de los recursos didácticos	65
5- 3.1. Análisis de recursos didácticos de primer año	66
5-3.1.1 Situaciones de enseñanza con estrategias desde el paradigma constructivista de la alfabetización	67
5-3.1.2. Situaciones de enseñanza con estrategias desde el paradigma de la conciencia fonológica	70
5-3.2. Análisis de recursos didácticos de segundo año	73

5.3.2.1. Situaciones de enseñanza con estrategias desde el paradigma constructivista de la alfabetización	75
5-3.2.2. Situaciones de enseñanza con estrategias desde el paradigma de la conciencia fonológica	78

CAPÍTULO 6

HALLAZGOS SOBRE EL ROL DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESCUELAS DE BARRIOS POPULARES: LA DISTANCIA ENTRE LA FORMACIÓN TEÓRICA Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	84
6-1. Recapitulación	84
6-2. Hallazgos y conclusiones	86
6-2.1. En relación a la formación teórica inicial y continua	86
6-2.2. En relación a las estrategias didácticas	90
6-3. Palabras finales	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diferentes perspectivas de análisis: psicogenética, cognitivista y comparación de perspectivas.	21
Figura 2: Perspectivas de análisis: psicogenética y cognitivista.	30
Figura 3: Perspectivas de análisis: psicogenética, cognitivista y mezcla de perspectivas	34
Figura 4: Distribución de docentes de la unidad pedagógica – UP.	49
Figura 5: Planificación desde el paradigma de la conciencia fonológica.	55
Figura 6: Fundamentación científica de la propuesta de la conciencia fonológica.	56
Figura 7: Planificación desde el paradigma de la conciencia fonológica	56
Figura 8: Portada de planificación.	67
Figura 9: Ejemplo de propuesta didáctica desde el enfoque constructivista – Viviana: docente de 1° A.	68
Figura 10: Ejemplo de propuesta didáctica de trabajo con el nombre propio y otros nombres – Viviana: docente de 1° A.	69
Figura 11: Ejemplo de propuesta didáctica de trabajo con el nombre propio – Viviana: docente de 1° A.	69
Figura 12: Ejemplo de propuesta didáctica de trabajo con el nombre propio – Viviana: docente de 1° A.	70
Figura 13: Ejemplo de propuesta didáctica desde el enfoque de la conciencia fonológica - Viviana: docente de 1° A.	71
Figura 14: Ejemplo de actividades de aprestamiento – Viviana: docente de 1° A.	71
Figura 15: Ejemplo de propuesta didáctica: lectura a través del docente y diversidad de géneros literarios – Ethel: docente de 2° A.	75
Figura 16: Ejemplo de propuesta didáctica: leer y escribir por sí mismos - Ethel: docente de 2° A.	76
Figura 17: Ejemplo de propuesta didáctica: copia y/o escritura con sentido – Vivi y Ethel : docentes de 2° C y A.	77

Figura 18: Ejemplo de propuesta didáctica: trabajo con el nombre de compañeros - Vivi: docente de 2° C.	79
Figura 19: Ejemplo de propuesta didáctica: reconocimiento de letras. Trabajo con el nombre de cosas - Vivi: docente de 2° C, con el nombre propio - Ethel : docente de 2°A.	79
Figura 20: Ejemplo de propuesta didáctica: reconocimiento de sílabas - Ethel: docente de 2° A.	80



CAPÍTULO 1

LOS DOCENTES Y LA ALFABETIZACIÓN INICIAL: UN ACERCAMIENTO AL TEMA

1-1. Hitos que delinearón el camino

Trabajar durante muchos años en escuelas públicas del conurbano bonaerense me permitió observar las dificultades concretas de alfabetización inicial que se producen en los primeros años de la escuela primaria - Unidad Pedagógica- UP¹-. De allí parte mi preocupación personal y profesional por el tema. La alfabetización es un derecho que todo/a alumno/a debe poder concretar para el ejercicio pleno de su ciudadanía. Así lo establece el artículo 2 de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el estado”. Al decir de Zamero:

el proceso de alfabetización en los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de los sujetos en el sistema educativo, pero también de la exclusión cuando el fracaso engrosa los porcentajes de analfabetismo adulto o se traduce en la pobreza de los aprendizajes. (Zamero, 2010: 15).

Estos motivos son los que sustentan mi interés en identificar el rol docente en la alfabetización inicial de niños que concurren a escuelas primarias de barrios populares del conurbano bonaerense².

Si nos remontamos a la creación de nuestro sistema educativo, encontramos que la Ley de Educación Común 1420 de 1884, funda la matriz de la escuela primaria como pública y gratuita “con el objetivo central de la homogeneización cultural, ante el contingente de inmigrantes europeos y la diversidad provincial” (Rivas, Vera y Bezem 2010: 12). Diferentes crisis económicas (1982/89 y 2001) que han afectado al país en las últimas décadas, han producido graves consecuencias en la conformación de las sociedades, de las subjetividades y de los sistemas educativos. Se observa que en las

¹ Resolución 81/13 de la DGCyE)

² Se considera Barrio Popular a los barrios vulnerables en los que viven al menos 8 familias agrupadas o contiguas, donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo ni acceso regular a dos, o más, de los servicios básicos (red de agua corriente, red de energía eléctrica con medidor domiciliario y/o red cloacal).

² Ley 26206, 2006:1

escuelas los/as alumnos/as conviven entre sí dentro de un mismo nivel socioeconómico, perdiendo así la riqueza que significa el encuentro entre diversos sectores sociales y culturales de antaño. Esta situación que estaría atentando con el ideario integrador del sistema educativo se la define como segregación educativa: “separación de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que los mismos brindan”. (Veleda: 2014: pg. 1). Investigaciones realizadas sitúan el comienzo de esta situación a partir de la última dictadura militar en la Argentina. Allí comienza un largo proceso de deterioro económico y social, que se profundiza con las crisis de 1989 y 2001. En la década de 1980, la pobreza ascendía al 4.7% (A. Latina 29.5%). En los últimos treinta años la brecha entre Argentina y América Latina se acortó: Argentina ascendió a 21% y A. Latina 28.9%. (Rivas et al, 2010: 19). Las consecuencias educativas de este deterioro social y económico fueron inevitables. Esto llevó a que la escuela sufriera una transformación importante: debió priorizar las funciones sociales y afectivas, y en un segundo plano quedó su rol pedagógico. (Rivas et al, 2010).

La sanción y la puesta en marcha del diseño curricular para el nivel primario³ en el año 2007, tuvieron como finalidad dar comienzo a un proceso de recuperación del sentido de educar⁴. Sobre el tema que nos convoca, la alfabetización inicial, el marco general expresa: “la escuela primaria debe hacerse cargo, en primer lugar, de la responsabilidad histórica de enseñar a leer y a escribir en los primeros años” (Resolución 3160: 31). Así mismo aclara que este proceso no se resuelve en un año de escolaridad. Por tal motivo en el año 2013 se sancionó la resolución 81/13 que establece que el primer y segundo año de la escolaridad primaria formarán una unidad pedagógica – U.P. El propósito de esta decisión fue sostener la continuidad de las prácticas de enseñanza, y así garantizar los aprendizajes definidos en el diseño curricular vigente (resolución 81/13).

La letra de la ley *-el deber ser-* no alcanza *-el ser-* para hacer efectiva esta política educativa. Al decir del politólogo argentino Eduardo Rinesi, cuando hay que reclamar un derecho es porque efectivamente no se lo tiene (Rinesi, 2014). Con la implementación de la unidad pedagógica –U.P. - (2014), el significativo porcentaje de

³ Resolución 3160/7 – Diseño Curricular del Nivel Primario

⁴ Resolución 3655/7 – Marco General de la Política Curricular

repetencia que se venía presentando en el primer año, se traslada al segundo año. Los alumnos repiten porque la institución educativa sigue sustentada en el paradigma que sostiene que los contenidos no alcanzados en el año lectivo, se lograrán permaneciendo otro año más en ese año para volver a transitarlos.

Cuando un niño fracasa en el aprendizaje, la escuela le ofrece una segunda oportunidad: comenzar nuevamente el proceso de aprendizaje. ¿Es esta una solución? Reiterar una experiencia de fracaso, en idénticas condiciones, ¿no es acaso obligar al niño a “repetir su fracaso”, (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.16)

Según datos del Ministerio de Educación, la tasa de promoción en los períodos 2016/17 y 2017/18 en el 1º año es del 100% y de 92,9 y 93,5 en el 2º año⁵. Mientras que en el período 2012/13, antes de la implementación de la U.P. los datos registrados son los siguientes: 1º año 96,5 y 96.4 2º año. En el período 2011/12 1º año 94,7 y 95,9 2º año. Los datos demuestran que el problema de la repetencia, no se ha solucionado, sino que se ha desplazado a los años sub-siguientes. Esta situación no sólo no mejora a lo largo del resto de la escolaridad primaria, sino que lleva a profundizar e incrementar la segregación social instituida, poniendo en riesgo la conformación de una sociedad democrática con justicia e integración social.

En cuanto al tema que nos convoca, el logro de la alfabetización, es un proceso complejo que depende de varios factores para su adquisición. Podemos identificar algunos de ellos: las posibilidades de interactuar con la cultura oral y escrita desde el momento del nacimiento, de concurrir a escuelas con la infraestructura adecuada, de tener acceso a material pedagógico relevante y actualizado, de tener docentes bien formados en la alfabetización inicial que puedan planificar y llevar a cabo procesos deliberados de enseñanza. Todas estas variables son las que nos interrogan y convocan a investigar el rol que debe cumplir el docente en el proceso de alfabetización inicial, de aquellos/as niños/as que concurren a escuelas primarias de barrios populares del conurbano bonaerense.

⁵ Ministerio de Educación Educación Común-Indicadores Educativos Revisado el 28 de abril de 2021 <https://data.educacion.gob.ar/reporte-indicadores.php>

1-2. Relevancia del problema

La alfabetización inicial es un tema que inquieta a muchos especialistas desde hace mucho tiempo. El tema adquiere relevancia por la gran cantidad de niños que no logran alfabetizarse y no son promovidos al segundo año “la repitencia es un hecho traumático que puede influir sobre su continuidad escolar, puede convertirse en el punto de partida del abandono, la sobreedad y otras manifestaciones de la desigualdad educativa” (DGCyE 2013: 5). Investigaciones realizadas en Latinoamérica han demostrado que los/as alumnos/as de sectores marginales registran los más altos índices de fracasos escolares, debido a las fallas en su alfabetización.

niños que, aunque puedan acceder a la escuela pública, [...] terminan siendo expulsados por un sistema educativo que no sabe cómo alfabetizarlos. No nos interesa saber cómo puede alfabetizarse mejor quienes de todas maneras se alfabetizan (los hijos de los sectores medios y altos de la población), sino saber cómo puede alfabetizarse mejor a quienes, luego de pasar un tiempo en la escuela pública, terminarán engrosando las filas de analfabetos del futuro. (Ferreiro 1989: 9).

Mirta Torres actual directora del nivel primario de la provincia de Buenos Aires expresó en dos oportunidades durante el año 2020, la gran preocupación por la cantidad de niños que no logran alfabetizarse⁶. Su diagnóstico coincide con el de Emilia Ferreiro en 1979, cuando dio inicio a su investigación. Han pasado cuarenta y dos años y el problema no se ha solucionado ¿No es prioritario resolver esta situación si se quiere realmente conformar una sociedad igualitaria y con justicia social? ¿Por qué no se puede solucionar el problema de la alfabetización inicial? Preguntas que aún no encuentran respuesta

Merece la pena volver a subrayar que la normativa vigente está encaminada en lograr este propósito. El Marco Curricular Referencial del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires explicita: “sin duda, la adquisición de la lectura y la escritura inicial resulta central para la continuidad de trayectorias educativas sólidas y sostenidas” (DGCyE, 2019: 24). Son muchos los factores que influyen positiva o negativamente en la manera en que los/as niño/as realizan sus trayectorias escolares. Dentro de esos factores, el contexto familiar y el escolar resultan decisivos. El sujeto

⁶ Capacitación interna de la Dirección del nivel Primario 9/12/20 y en *Conversaciones acerca de la formación para el nivel primario* 6/4/21 - <https://www.youtube.com/watch?v=jVuKmiy-ArQ>

desde su nacimiento está inmerso en un mundo de lenguaje. Es a través de la lengua materna como adquiere el propio. De la misma manera este sujeto se irá introduciendo en la cultura letrada en la medida que tenga las oportunidades de interactuar con este objeto cultural- la lengua escrita- sus características, funciones y su utilización: “nunca aprenderá a leer ni a escribir si no participa de situaciones y prácticas sociales que propicien este aprendizaje [...] proceso de desarrollo que no ocurre si no existen situaciones de aprendizaje que lo provoquen”. (Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira y Lerner 2013: 51).

El gran desafío que enfrenta la escuela pública en estos tiempos, es constituirse en el lugar privilegiado para atender la demanda social de la alfabetización, especialmente de aquellos/as niños/as que no han tenido a la oportunidad de constituir a la lectura y la escritura como objetos culturales valiosos, ya que no han formado parte de sus prácticas cotidianas. (Zamero, 2010)

A su vez Veleda (2014) afirma que el sistema educativo refuerza las desigualdades de origen:

ya que en las “escuelas pobres para pobres” los niños y adolescentes de más bajo nivel socioeconómico acceden a una educación de peor calidad, en términos académicos y materiales [...] presentan edificios en peor estado, tienen menor disponibilidad de recursos didácticos (computadoras y material pedagógico) y docentes con menor antigüedad en su cargo. (Veleda, 2014: 3)

Además de tener oportunidades de interactuar con la cultura letrada, el aprendizaje de la lectura y la escritura necesita de procesos deliberados de enseñanza por parte de alguien más experimentado. El origen de la adquisición de la alfabetización es sociocultural, y pertenecen a lo que Vigotsky denomina adquisición de procesos psicológicos superiores, que necesita del desarrollo de complejas competencias que deben ser enseñadas. (Vigostzky, 1979). De la misma manera, Lerner sostiene que: “es responsabilidad de la escuela garantizar las mejores condiciones didácticas para que los alumnos puedan constituirse en practicantes de la cultura escrita”. Lerner (1999), citado por Molinari, Brena (2008: 1). Además de la importancia que se le otorga al entorno educativo, se destaca la figura del docente como responsable de crear situaciones reales de aprendizaje. Este proceso deberá desarrollarse en un clima de confianza sobre el potencial de los/as niños/as en su proceso de aprendizaje. Investigaciones realizadas

sobre estas inquietudes demuestran que “el modo en que los profesores aprenden y sus concepciones son factores mediadores de sus futuras estrategias de enseñanza” (Carlino 2009: 3).

Para ir concluyendo volvemos a explicitar que para poder cumplir con los objetivos que nos planteamos en esta investigación, es necesario identificar el rol docente en la alfabetización inicial. Para ello consideramos necesario mirar detenidamente algunos aspectos: su formación inicial y continua en relación a adquirir un marco teórico y herramientas prácticas para desarrollar el proceso la alfabetización inicial de niños/as que concurren a escuelas de barrios populares; como así también las estrategias didácticas que planifican y llevan adelante.

Finalmente cierro esta introducción manifestando que fue mi recorrido profesional por distintas escuelas primarias del conurbano bonaerense, el que fue cimentando mi preocupación por la alfabetización inicial e interpelándome diariamente sobre el rol que desempeña el docente en este proceso. Coincido con los Marta Zamero en afirmar el importantísimo rol que cumple el docente en el proceso educativo (Zamero 2010).

1-3. Preguntas y objetivos

1-3.1. Preguntas

- ¿Cómo desarrollan las prácticas pedagógicas de enseñanza de la alfabetización inicial, los docentes que trabajan en escuelas de barrios populares?
- ¿Cómo adquirieron los conocimientos para el desarrollo de la alfabetización inicial durante su trayectoria formativa en los institutos de formación? ¿Se han seguido capacitando en la incorporación de teorías, y estrategias pedagógicas orientadas a la alfabetización inicial?
- El trabajar en escuelas de barrios populares ¿es una decisión personal o debido al contexto de la demanda/oferta de cargos?

- ¿Qué estrategias didácticas desarrollan para la enseñanza de la alfabetización inicial?

1-3.2. Objetivo General:

- El objetivo general planteado fue: Identificar y describir las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial de docentes que trabajan en una escuela primaria de Virreyes, y los vínculos con sus experiencias en la formación docente.

1-3.3. Objetivos Específicos:

- Examinar y caracterizar el proceso de formación inicial y continua de los docentes de dichas escuelas en relación a la alfabetización inicial.
- Explorar y documentar las estrategias didácticas (planificaciones, carpetas didácticas de las docentes y cuadernos de los alumnos) que los docentes de escuelas de barrios populares construyen en relación a la alfabetización inicial.

1-4. Reseña metodológica

El interés de este trabajo es poder identificar el rol docente en la alfabetización inicial de niños/as de escuelas primarias de barrios populares del conurbano bonaerense. Este desafío implica poder entender qué hace el docente en el proceso de la alfabetización inicial en su escenario natural. Denzin y Lincoln (2011: 49) citan a Becker (1986) “escenarios naturales en el sentido de que son contextos en los cuales tienen lugar experiencias de la vida cotidiana”.

Dada la intrínseca relación entre el objetivo de una investigación y su metodología, se consideró que la mejor forma de llevar adelante esta investigación es a partir de un enfoque cualitativo. Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron: entrevistas y material didáctico elaborados por las docentes.

La entrevista es una técnica muy poderosa para la construcción de conocimiento, ya que permite entrar al mundo de los sujetos a través del relato de sus vivencias. “La investigación con entrevistas es una entre-vista donde se construye conocimiento a través de la inter-acción entre el entrevistador y el entrevistado”. (Kvale 2011: 24). En este caso la entrevista fue diseñada con un formato semi-estructurado, que permitió que las preguntas funcionen como un disparador para la construcción del relato, el cual se fue tejiendo entre entrevistadora-entrevistada. Las dimensiones que se abordaron fueron: la formación inicial y continúa que han transitado en relación a la temática planteada y las estrategias didácticas que los docentes de escuelas de barrios populares construyen y ponen en práctica para la enseñanza de la alfabetización inicial.

El estudio de caso fue la manera de llevar adelante esta investigación, ya que este permite “focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 218). Se eligió como caso una escuela primaria pública del conurbano bonaerense. La escuela está situada en la localidad de Virreyes Oeste, partido de San Fernando. La población que compone la matrícula proviene de hogares aledaños a la misma y de los barrios populares cercanos: San Jorge, San Martín y Presidente Perón, del distrito de San Fernando. La elección de la escuela estuvo motivada por el conocimiento de su dinámica, por haber trabajado en ella; como así también por el vínculo con el directivo de la escuela que facilitó su realización.

En cuanto a las unidades de observación la constituyeron todas las docentes que trabajan en la unidad pedagógica. La U.P. está compuesta por 3 (tres) cursos del 1° año y 3 (tres) cursos de 2° año, repartidos entre turno mañana y tarde.

1-5. Organización de la tesis

En este apartado se detallará la forma en que se ha organizado y estructurado esta investigación.

En el presente capítulo se realizó una argumentación de la relevancia del problema a investigar; las preguntas que dieron origen a esta investigación; el objetivo general y los específicos; y por último una breve reseña de la metodología a implementar.

El Capítulo II se analizaron diversas investigaciones que han estudiado el tema, y que orientaron a esta investigación a profundizar ciertas problemáticas y/o abordar nuevas. Para su mayor comprensión se ha decidido dividir estos estudios a partir de tres ejes:

1. Estudios sobre alfabetización inicial
2. Estudios sobre alfabetización inicial y segregación educativa
3. Estudios sobre rol docente y alfabetización inicial

En el Capítulo III presentamos las claves de lectura teóricas que acompañaron la investigación. Abordaremos aquí las dos dimensiones seleccionadas, desde las concepciones teóricas sustentadas.

1. La formación inicial y continua en relación a la alfabetización inicial.
2. La construcción de estrategias didácticas que dan sustento a las prácticas cotidianas en el espacio áulico.

El Capítulo IV aborda el acercamiento metodológico que fue puesto en juego en esta investigación. Se explicitaron los motivos que llevaron a la elección de la escuela con una breve caracterización de la misma, se describió el contexto en el cual está inserta y la población que concurre. Por último se profundizó en las particularidades de la muestra y una detallada descripción de las características de las evidencias empíricas que se utilizaron.

En el Capítulo V se realiza una descripción detallada de cómo se construyó la trayectoria escolar de cada una de las docentes que trabajan en la U.P. del caso estudiado, en relación a la alfabetización inicial. En relación a los objetivos planteados

se intentó determinar si esa trayectoria les otorgó o no herramientas para poder llevar adelante la alfabetización inicial y si éstas eran las necesarias para el trabajo con niños/as que provienen de barrios populares. Además se aborda el análisis de los recursos didácticos aportados: planificaciones, carpetas didácticas y cuadernos de los alumnos. A través de estos las docentes desarrollan estrategias para implementar el proceso de alfabetización inicial.

El Capítulo VI nuclea los hallazgos encontrados y aventura una serie de conclusiones respecto a los mismos. Si bien no se pueden extrapolar los datos de este caso a todas las escuelas de la provincia de Buenos Aires, sí se identificaron regularidades en estas docentes que trabajan en la U.P., que permitieron plantear algunas hipótesis de las posibles causas en las dificultades de alfabetización.



CAPÍTULO 2

PUNTOS DE PARTIDA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Desde hace bastante tiempo el tema de la alfabetización inicial inquieta a muchos intelectuales y profesionales que trabajan en el área de la educación. En este apartado se realizó un recorrido por distintos trabajos académicos y de investigación sobre el tema. Para facilitar su lectura se dividió esta sección de acuerdo a tres grandes ejes. El primero de ellos abordará un primer acercamiento a la problemática de la alfabetización inicial. Se sabe que ésta comienza a gestarse mucho antes de que el/la niño/a ingrese al sistema educativo. Esta primera aproximación se produce en el interior del seno familiar a través de la lengua materna. Posteriormente al ingresar al sistema educativo formal, se sistematiza como alfabetización inicial. Al respecto Molinari expresa:

es el período en el que se enseñan y aprenden prácticas del lenguaje -prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad- que circulan con sentidos diversos en las culturas de lo escrito y cuya apropiación es un derecho de todos los alumnos desde su ingreso al Jardín de Infantes y en los primeros años de la escolaridad primaria (Molinari 2019: 111)

Un segundo eje hará foco en la relación entre alfabetización inicial y segregación educativa, dado que el interés que guía esta investigación es identificar el rol docente en la alfabetización inicial de niños/as que concurren a escuelas primarias de barrios populares del conurbano bonaerense. Hace muchos años que esta situación inquieta mi interés por el tema, al observar los constantes y graves problemas de alfabetización inicial que tienen los/as niños/as que concurren a estas escuelas. Esta problemática ya fue registrada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el año 1979, lo que promovió la investigación de ese momento, al comprobar la cantidad de niños/as que fracasaban en la escuela por no saber leer y escribir. En su mayoría todos/as estos/as niños/as pertenecían a sectores de un nivel social y económicamente desfavorecidos.

El tercer y último eje presentará distintos trabajos que han estudiado el rol docente en este proceso de alfabetización inicial. Se ha comprobado la importancia que tiene la escuela en general, y el docente en particular en este proceso de adquisición. Vygotsky en el año 1979 conceptualiza los llamados procesos psicológicos superiores.

El lenguaje que se adquiere por interactuar en el ámbito social pertenece a los procesos psicológicos superiores rudimentarios. En cambio la adquisición de la lectura y la escritura pertenecen a los procesos psicológicos avanzados, dado que se adquieren en un ámbito específico, como lo es la escuela y con el accionar deliberado de un docente. (Vygotsky 1979).

2-1. Alfabetización inicial

Como ya he mencionado anteriormente el tema de la alfabetización inicial inquieta a muchos especialistas desde hace mucho tiempo. Se ha investigado y producido mucho conocimiento al respecto desde diferentes marcos teóricos. Desde 1980 a 2010 se han registrado tres movimientos intelectuales que contribuyeron a su comprensión: el lenguaje integral “whole lenguaje” que nace en EEUU, la perspectiva de la conciencia fonológica que nació en el Reino Unido y el último es el de la perspectiva psicogenética que nació en Argentina, a partir de las investigaciones de E. Ferreiro.

Las investigaciones que se presentarán en este apartado están enmarcadas en dos de los movimientos mencionados: la perspectiva psicogenética y la perspectiva cognitivista de la conciencia fonológica. En primer lugar se presentaran una serie de investigaciones que se sustentan en la perspectiva psicogenética de la alfabetización. El marco teórico que fundamenta esta perspectiva conceptualiza que la lectura y la escritura son prácticas sociales. Por lo tanto el/la niño/a las podrá adquirirlas en la medida que puedan interactuar con ellas, a partir de los conocimientos previos que posea. En este paradigma el/ niño/a es considerado un sujeto activo que va construyendo el conocimiento, a partir de los distintos problemas que enfrenta en la interacción con el objeto a conocer - el sistema de escritura. La función que cumple el docente en esta perspectiva es ser un guía que interviene en situaciones muy específicas.

María Claudia Molinari (2007) realizó una investigación en un jardín público de la ciudad de La Plata. La particularidad que tenía la institución elegida, es que allí los/as niño/as participan habitualmente de situaciones de producción e interpretación de textos, con muchísimo cuidado en la calidad y variedad de los mismos. Estas

situaciones se desarrollaban tanto en la biblioteca de la institución como en el aula. Los veinticinco niños/as seleccionados/as cumplían con el siguiente requisito: saber escribir su nombre propio de manera convencional, pero debían diferir entre sí en la manera de escribir otros nombres comunes. La prueba suministrada solicitaba que escribieran un listado de compras del supermercado; primero de manera manual (hoja y lápiz), e inmediatamente después en computadora. Los/as niños/as están habitados al uso del dispositivo, ya que concurrían una vez por semana a la sala de computación y participaban de situaciones de enseñanza de las prácticas del lenguaje a través del mismo. Se eligió un listado porque “es bien conocido que en los niveles iniciales el desempeño más analítico de los niños se obtiene cuando se les pide que escriban listas de palabras (por oposición a un texto continuo)” (Molinari 2007: 20).

En referencia a lo investigado por Molinari, Mirta Castedo- reconocida investigadora de la didáctica de la lectura y la escritura en los primeros años de la alfabetización- en una entrevista concedida a Héctor González de la revista digital siete y siete en el año 2020, hizo referencia a lo que se pudo observar en la investigación de Molinari. Ante la misma palabra un/a niño/a utilizaba distintas letras para escribirla, según sea el formato papel o pantalla. (Ej. Salame lo escribía en la pantalla: ALE y en el papel: SAM). Para cada sílaba oral ponía una marca gráfica, ya que su nivel de conceptualización de la escritura (silábico) le hace pensar que debe poner una letra por sílaba; y no porque no tienen conciencia fonológica de los fonemas. (Gonzalez 2021).

Este tipo de investigaciones sobre la adquisición del sistema de escritura muestra que los chicos tienen más conciencia de los fonemas de lo que creíamos y que la conciencia no es una cuestión de todo o nada sino una construcción que se conquista a expensas de la escritura. (González 2021: 4)

Al respecto Molinari concluye que “la conceptualización domina sobre los instrumentos y superficies de escritura”. (Molinari 2007: 18).

Siguiendo con la perspectiva psicogénica, María Rosa Sobrino Callejo (2015) realizó un estudio etnográfico en la comunidad de Madrid, cuyo objetivo era comprender el proceso que realizan los/as niños/as en la adquisición de la lectura y la escritura. Se trabajó en treinta y cinco aulas de los primeros años de la educación primaria, y se concluyó que si las prácticas de lectura y de escritura se desarrollan desde

el inicio de la escolaridad, a pesar de que los niños no manejan el sistema convencional de escritura, promueven el deseo de aprender las particularidades de dicho sistema.

Se considera que las propuestas de lectura y de escritura en el contexto escolar que plantean auténticas prácticas sociales para los niños y las niñas -aceptando los modos primitivos de su conocimiento- potencian el desarrollo de la autonomía cognitiva y emocional que se requiere para interactuar con el texto escrito y, de este modo, generan un adecuado anclaje sociocultural en relación con la adquisición de la lengua escrita. (Sobrino Callejo, 2015: 440)

Para concluir este recorrido presentaré una investigación que se realizó en Brasil en el estado de S. Pablo, que estuvo a cargo de Giulianny Russo Marinho y Alvarado Mónica (2020). La investigación se realizó sobre cuarenta y ocho niños/as pre-alfabetizados, a través de entrevistas individuales, con el objetivo de observar si podían identificar las letras por su nombre y usarlas de manera pertinente en contextos de escritura. Los resultados observados les permitieron concluir que el conocimiento del nombre de las letras no es lo que le permite al niño/a usar esa información para la escritura, sino que esta actividad depende de los niveles de conceptualización que el niño/a haya podido construir sobre el sistema de escritura. (Giulianny Russo y Alvarado 2020).

los niños de edades similares pueden presentar más o menos información sobre el sistema de escritura, pero la posibilidad de usar esta información está condicionada por la conceptualización que ya han construido sobre este sistema. (Giuliani et al, 2020: 43)

En segundo lugar se expondrán las investigaciones realizadas desde la perspectiva de la teoría cognitivista de la conciencia fonológica. Para este enfoque es necesario que en un primer momento el/la niño/a adquieran ciertas habilidades a través de diferentes actividades de repetición. Esto le permitirá en un segundo momento aprender a leer y escribir. Una de esas habilidades necesarias y primordiales es la correspondencia letra/sonido; o sea que comprenda que a cada letra le corresponde un determinado sonido y así avanzar en el proceso de la alfabetización.

La adquisición de ciertas habilidades a partir de la repetición se puede observar en la propuesta de intervención formulada en la investigación llevada a cabo por M. Elisa Porta (2012). El programa de intervención "*Palabra Sonora. Nuestro Programa de Intervención Pedagógica en Conciencia Fonológica*", se puede observar desde la página 99 hasta 105. En los distintos pasos que plantea aparece como denominador común: "(...) actividades lúdicas dirigidas a **ejercitar** las habilidades categorizar sílaba

final, sílaba inicial, aislar sonido inicial y síntesis (...) **ejercitar** el conocimiento del nombre y del sonido de la letra (...) **ejercitar** la noción de sonido aislado e introducir y realizar tareas de discriminación auditiva”. (Porta 2012: 100). La palabra ejercitar podría interpretarse que denota un significado de repetición. Por lo tanto se consideró necesario verificar la acepción que establece el diccionario de la Real Academia sobre dicho término. Acepción N° 5 prnl. Repetir muchos actos para adiestrarse en la ejecución de algo. Recuperado desde: <https://dle.rae.es/ejercitar?m=form>

En la investigación llevada a cabo por De Mello Francatto R. y Porta E. (2017), también se observan actividades de repetición. “(...) el profesor muestra la LETRA “A” y pronuncia el sonido de la misma. Después, da ejemplos de objetos conocidos por los niños que comienzan con el sonido “A” y, les solicita, que **repitan las palabras en voz alta** y las escriban, destacando la letra trabajada con color, como se observa a continuación: “AMOR” (De Mello Francatto 2017: 30)

Desde esta perspectiva el niño/a es un mero receptor que asimila lo que el docente le enseña de manera muy directa. Al respecto Mirta Castedo hace referencia a la enseñanza directa y la contextualizada

(...) la enseñanza directa considera que leer y escribir son un conjunto de habilidades que incluyen, entre otras, la conciencia fonológica, la identificación de patrones gráficos, la fluidez en la lectura, el reconocimiento de un vocabulario escrito, el *spelling* (como producción de escrituras letra a letra) (...) Cada una de estas habilidades es entrenada (*training*) en la escuela, a través de una batería de ejercicios o tareas. (Castedo, 2017: 10)

(...) la enseñanza contextualizada y reflexiva se entiende que leer y escribir son prácticas culturales, cognitivas, lingüísticas y discursivas, diversas y en constante transformación. Se aprenden practicando y reflexionando sobre los modos de hacerlo y sobre los productos de la acción (Castedo, 2017: 11)

A partir de estas definiciones se puede pensar que se oponen, ya que la enseñanza directa promueve como objetivo de enseñanza de ciertas habilidades, en cambio en la enseñanza contextualizada el docente propone interviene a partir de la escritura que produce el alumno/a, siempre referida a un texto trabajado previamente.

Fernández Cano, Machuca y Lorite García realizan en el año 2002 una investigación en la ciudad de Granada, cuyo propósito era demostrar la importancia del

desarrollo previo de habilidades fonológicas para lograr la adquisición de la lectoescritura. Para ello realizaron un estudio exploratorio descriptivo con 80 sujetos de entre 7 a 14 años. Se los dividió previamente en grupos de pobres lectores que manifestaban dificultades en la lectoescritura; y los buenos lectores con alto desempeño en esas actividades. Se emparejó a cada grupo según la edad, el sexo y el curso; y luego se les suministraron distintas pruebas de manera individualizada. Los resultados obtenidos demostraron que los sujetos que manejan habilidades metacognitivas cometen menos errores a la hora de la lectoescritura. Por tal motivo el estudio les permitió concluir que es necesaria la enseñanza explícita de esas habilidades metacognitivas en las etapas iniciales de la enseñanza de la alfabetización inicial. (Fernández 2002). “Los datos del presente estudio aportan datos para afirmar que hay evidencia de que la instrucción lectoescritora debe dirigirse a la enseñanza del código fonológico y sus correlatos fonemas” (Fernández 2002: 165)

En el año 2012 se publicó un trabajo de investigación realizado por María Elisa Porta, en el cual se aplica un programa de estimulación lingüística para facilitar la adquisición de la lectura. Su objetivo era estimular la CF (conciencia fonológica) y el conocimiento de los sonidos de las letras. Habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y evitar el fracaso o retraso escolar. El programa se desarrolló a 62 niños/as del nivel inicial (sala de cinco años) de la ciudad de Mendoza. Los resultados observados muestran que la estimulación de la conciencia fonológica modifica favorablemente las situaciones pre-lectoras de los/as niños/as participantes, beneficiando su posterior rendimiento lector. (Porta 2012). En su conclusión la autora afirma “las evidencias empíricas con las que se cuenta actualmente sobre el rol relevante de la CF (conciencia fonológica) en el aprendizaje de la lectura son abundantes y concluyentes. (Porta 2012: 108).

Para finalizar este recorrido por la perspectiva cognitivista se presentará un último trabajo realizado en Brasil por las investigadoras De Mello Francatto y Porta (2017). Se evaluaron 367 niños/as a través de una metodología empírico longitudinal, con el objetivo de comprender cómo se produce la adquisición de la alfabetización. Las autoras arribaron a la siguiente conclusión:

la propuesta fonémica favorece el nivel de alfabetización, diferenciándose de las otras cuatro; en contraposición, el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura resulta menos favorecido por la enseñanza global y también por el constructivismo en cualquiera de sus combinaciones. (De Mello Francatto, y Porta 2017: 42)

En tercer y último lugar se abordarán investigaciones que se caracterizan por la comparación de las dos perspectivas presentadas anteriormente: el constructivismo psicogenético, y la perspectiva teórica cognitivista.

En primera instancia se abordarán investigaciones que fueron realizadas en el marco de Tesis de Maestrías defendidas en la Universidad de La Plata, por Diana Grunfeld (2012) de Argentina y Regina Scarpa (2014) en Brasil. El objetivo planteado era indagar cómo se realizaba el análisis de las unidades menores de la palabra oral y escrita, desde los dos enfoques mencionados precedentemente.

Para llevar adelante cada investigación se eligieron en cada uno de los países mencionados, dos jardines que trabajarían con propuestas metodológicas basadas en habilidades perceptivo-motrices y presentación graduada de letras aisladas (perspectiva teórica cognitivista); y otros dos con las propuestas constructivistas. La particularidad de este estudio se vincula con la muestra elegida, al momento de las entrevistas los/as niños/as contaban con cinco y seis años de edad. (Grunfeld y Scarpa 2018).

En cuanto a estos estudios comparativos se considera acertado en esta instancia introducir la voz de Mirta Castedo. Dicha autora en el año 2017 escribe un artículo en el cual explicita las controversias que confluye en el campo de la alfabetización y la imposibilidad de generar soluciones que simplifiquen el proceso. Para ello analiza y reflexiona sobre investigaciones que desarrollan un debate fundamental: la enseñanza de la alfabetización a partir del modelo de la conciencia fonológica o desde el modelo constructivista. (Castedo 2017). En referencia a las investigaciones de Grunfeld y Scarpa, Mirta Castedo afirma que ambas arrojan como resultado:

la ED (enseñanza directa) en las aulas estudiadas no mejoran las posibilidades de los chicos de ampliar el repertorio de marcas conocidas, denominarlas y usarlas para componer escrituras. Por el contrario, todas estas situaciones son mejor resueltas bajo EC (enseñanza contextualizada). (Castedo 2017: 15)

Por consiguiente se puede deducir que las distintas conclusiones a las que arriban uno u otro enfoque se debe a “...todo resultado es producto de una mirada que construye un dato a la luz de una teoría que le da sentido...” (Castedo 2017: 1)

A continuación y como cierre de este apartado se presenta el trabajo de Nuria Castell (2009). El objetivo de su trabajo fue analizar diferentes investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura en las primeras etapas de la alfabetización inicial, desde los tres corrientes presentadas al inicio del apartado: la corriente cognitiva, psicogenética de la adquisición de la lectura y escritura, y por último la perspectiva del socioconstructivismo. Siguiendo la lógica de las investigaciones presentadas, solo me focalizaré en las dos perspectivas analizadas en este apartado: la corriente cognitiva y la psicogenética.

En dicha investigación Castell se enfoca tanto en los procesos de enseñanza realizados por los/as docentes, como los de aprendizajes de los/as niños/as. Es mi interés en este apartado referirme solo al proceso de aprendizaje que realizan los niños en el largo proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Luego de analizar una serie de investigaciones desde la corriente cognitivista concluye:

la capacidad de identificar fonemas, y con menor claridad el conocimiento silábico, son aspectos que intervienen, de forma decisiva, en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, y en el caso del conocimiento fonológico, su desarrollo requiere de una instrucción explícita” (Castell 2009: 42)

Así mismo, al finalizar con las investigaciones de la corriente psicogenética concluye:

en la lectura intervienen, de manera dinámica, conocimientos diversos que el niño activa en función de la comprensión que tiene del sistema de escritura (...) debe ser entendido como un proceso de reconstrucción propio que se refleja en la presencia de procedimientos diversos para acercarse al significado de lo escrito. (Castell 2009: 46)

Finalmente retomo los dichos de la autora al referirse al objeto de conocimiento que abordan las dos corrientes analizadas:

La disparidad de explicaciones que acaban coexistiendo como resultado de estas distintas miradas sobre un mismo objeto de conocimiento favorece la presencia y mantenimiento de distintas concepciones sobre la enseñanza de la lectura, concepciones que se acaban concretando en diferentes propuestas metodológicas (Castell 2009: 34)

A partir de las argumentaciones esgrimidas en esta última cita considero necesario explicitar mi posición al respecto. Ella manifiesta que hay diferentes explicaciones como resultado de distintas miradas sobre “el mismo objeto de conocimiento”. Mi recorrido teórico me permite deducir que cada una de estas corrientes no tiene el mismo objeto de conocimiento. Para la corriente cognitivista el objeto de conocimiento que debe asimilar el/la niño/a para lograr alfabetizarse, es la escritura como código de correspondencia grafo-fónico. Le otorgan mucha importancia al conocimiento fonológico y al establecimiento de correspondencias entre fonemas y grafemas. El sujeto que aprende es visto como un mero aparato fonatorio, uno auditivo y sus correspondientes asociaciones óculo-motrices. El niño reproduce sílabas y/o sonidos, como así también distintas formas gráficas (copia de letras), desde una posición muy pasiva

(...) la llamada conciencia fonológica. Esta corriente no solo tiene una visión reduccionista del sujeto del aprendizaje sino también del objeto del aprendizaje, ya que la escritura es tratada apenas como un código de correspondencias grafo-fónicas, no como un objeto sociocultural (Castedo, 2010: 43)

(...) o bien los niños piensan, porque intentan apropiarse de todos los objetos de su entorno y nuestra tarea es comprender ese pensamiento porque, quizás, esas construcciones cognitivas sean constitutivas de los desarrollos posteriores, o bien los niños son dependientes de lo que se les enseña y sólo podrán desplegar su inteligencia –mantenida en suspenso– una vez que las asociaciones de base hayan sido reforzadas (Castedo, 2010: 43)

En cambio para la corriente constructivista la lectura y la escritura son objetos socio-culturales a ser aprendidos y no enseñados. El alumno/a que aprende es considerado/a como poseedor de ciertos conocimientos que le permitirán construir los nuevos, a través de una actitud muy activa para lograrlo y con la intervención precisa del docente en el momento adecuado. La posición pasiva o activa del alumno se deduce de las propuestas que cada enfoque le propone hacer al/la niño/a. Tomando los ejemplos mencionados anteriormente, en las investigaciones de De Mello y Porta, el alumno/a debe realizar una secuencia de pasos pre-establecidos. En cambio en el enfoque constructivista se espera que los niños vayan construyendo el sistema de escritura en base a sus conocimientos previos del mismo. “ (...) los chicos escriban y analicen la escritura propia, de los pares y del medio, acompañadas por intervenciones que nos permitan dialogar con sus conceptualizaciones. (Castedo, 2017: 5).

(...) en esta perspectiva se les pide a los infantes que escriban como si ya supieran hacerlo. La construcción de los datos se hace sobre la escritura producida y su proceso, incluida la

interpretación de las marcas de los mismos productores...el aporte principal de la teoría (psicogenética) es explicar cómo los niños pueden comprender progresivamente cuáles son los elementos del sistema de escritura (marcas gráficas) y sus relaciones (cómo se combinan)... La propuesta de enseñanza se apoya sobre un principio fundamental (divergente con cf): introducir a los niños en la escritura lo antes posible y dejar de lado los ejercicios de análisis de la oralidad en sí misma, porque es la escritura la herramienta cultural que abre la llave del análisis de la oralidad (Castedo 2017: 5)

Este primer recorrido por investigaciones sobre la alfabetización inicial me orientan a formular mi postura sobre esta problemática tan compleja que constituye la adquisición de la lectura y la escritura. Considero que los/las niños/as que habitan las instituciones educativas son sujetos de derecho. Con esta afirmación estoy planteando mi posición ideológica frente al tema, en total consonancia con los fundamentos de la política educativa de la provincia de Buenos Aires. El Marco General de la Política Curricular del año 2007 plantea que los niños/as son considerados sujetos sociales complejos.

El término sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a -sujeto a- una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. Sujeción que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad” (DGCyE 2007: 21).

La manera en que se conceptualiza la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto que aprende, el que enseña, denota una posición política al respecto. Política entendida como “posibilidad”, en hacer posible principios universales que atraviesan la escuela pública: la igualdad, la justicia, las oportunidades, el pensar, entre otros. A partir del posicionamiento ante estos universales se accionará de una manera u otra. Si queremos formar sujetos reflexivos, analíticos y con pensamiento propio, debemos pensar a ese sujeto con capacidad para hacerlo, desde un análisis crítico de lo que dice y hace; y no un mero reproductor de lo que se le transmite. Es desde este marco político/ ideológico que adhiero a la teoría constructivista del aprendizaje, la cual considera al/la niño/a como un sujeto portador de un saber, que en la confrontación diaria con los problemas de la realidad, seguirá construyendo su aprendizaje.

Otro punto importante a destacar es la manera en que se conceptualiza la adquisición de la alfabetización. Entiendo que la lectura y la escritura son prácticas sociales, que se adquieren a través de interactuar con ellas. El/la niño/a que llega a la escuela ha ido interactuando desde su nacimiento con ellas. Algunos de manera más asidua y otros no tanto. Por tal motivo la escuela debe convertirse en ese lugar privilegiado en donde éstas prácticas se enseñen de manera sistematizada, permitiendo

que los/as alumnos/as adquieran los distintos usos y formas del lenguaje, enriquezcan su pensamiento, la comunicación con otros, y la construcción de saberes. En definitiva que sea un espacio que favorezca prácticas más democratizadoras. (Molinari 2019).

Figura 1. Diferentes perspectivas de análisis: Psicogenética, Cognitivista, Comparación de Perspectivas.

Investigaciones Perspectiva Psicogenética	Investigaciones Perspectiva Cognitivista	Investigaciones Comparación Perspectivas
Molinari M. C. (2007)	Fernández, Machuca y Lorite García (2002)	Grunfeld D. (2012)
Sobrino Callejo M. R. (2015)	Porta María Elisa (2012)	Scarpa R. (2014)
Giullianny Russo M. y Alvarado M. (2020)	De Mello Francatto R. y Porta E. (2017)	Castell Nuria (2009) – Cierre

Fuente: Elaboración propia

2-2. Alfabetización y segregación educativa

La alfabetización es un problema que inquieta a diferentes agentes sociales y sobre todo a los responsables de la política educativa de la provincia de Buenos Aires. En la introducción de esta investigación hemos mencionado la preocupación que ha manifestado la directora del nivel primario, Profesor Mirta Torres, en el año 2020 y a comienzos del año 2021, sobre la cantidad de niños que no logran alfabetizarse. Si bien esta situación se ha agravado por la situación de pandemia, esta problemática se viene transitando desde hace mucho tiempo. La alfabetización inicial constituye los cimientos para el desarrollo de la alfabetización avanzada, académica, tecnológica, entre otras. Todas ellas necesarias para desenvolverse en las actuales sociedades complejas en la que los sujetos se desarrollan y participan. Se ha comprobado desde hace mucho tiempo que este problema se agrava en aquellos sectores marginales de la sociedad. Emilia. Ferreiro y colaboradoras ya registraron esta relación en el año 1979, cuando realizaron la investigación que dio origen al nuevo movimiento de alfabetización, basado en el paradigma constructivista. “Es entre la población indígena, rural o marginada de los centros urbanos, donde se concentran los mayores porcentajes de

fracasos escolares.” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.16). Así mismo Cecilia Veleda profundiza esta perspectiva, ya que comprueba que el sistema educativo reafirma la segregación social de origen, a través de la segregación educativa. Los niños pobres siguen participando de circuitos educativos en desventaja con respecto a las condiciones materiales y simbólicas que ofrecen las escuelas donde concurren. (Veleda 2014)

Comenzaremos este apartado con una investigación enmarcada en el paradigma psicogenético de la alfabetización, que marcó un quiebre con las posturas teóricas y prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura imperantes de la época. Hasta ese momento la educación estaba enmarcada en el modelo biologicista, que consideraba que un/a niño/a se podía alfabetizar si estaba maduro/a para lograrlo. Esta madurez se lograba a través de la adquisición de una serie de habilidades: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, entre otras. Al decir de Visani, Scherman y Fantini “se partía de una descripción del niño considerado “normal”, que fue tomada también en sentido prescriptivo, como requisitos necesarios para acceder a la educación; de allí la importancia concedida a la evaluación en ese modelo” (Visani, et al, 2017: 75). Los problemas de aprendizaje se medían por la falta de estas habilidades. Al respecto Ferreiro y Teberosky expresan:

además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. (...) Un sujeto que la psicología de la lectoescritura ha olvidado, a fuerza de buscar aptitudes específicas, habilidades particulares, o una siempre mal definida madurez lograda. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.9)

Esta investigación que marcó este quiebre epistemológico estuvo a cargo de Emilia Ferreiro y colaboradoras. Se realizó en la ciudad de Buenos Aires entre los años 1973/76 y quedó plasmada en un libro que se publicó en México en el año 1979. Dicho trabajo constituyó una novedad para la época, ya que se enmarcó en los aportes de la teoría genética para la comprensión del problema de la adquisición de la lectoescritura y su relación con el fracaso escolar. La teoría genética del conocimiento fue desarrollada por Jean Piaget, y plantea que el/la niño/a construye los nuevos conocimientos a partir de los que ya tiene en relación a las estructuras cognitivas que posee. Emilia Ferreiro se pone en contacto con esos descubrimientos cuando realiza un doctorado en Ginebra, el cual era dirigido por Jean Piaget. Los/as niños/as participantse de la investigación

provenían de familias de bajos recursos socio-económicos de la ciudad de Buenos Aires, ya que habían constatado con anterioridad, que muchos de los niños que no alcanzaban la alfabetización pertenecían a estos sectores marginales de la sociedad. Esta situación aportó un dato importantísimo y hasta el momento inédito; permitió enmarcar el fracaso escolar desde una perspectiva más amplia: la desigualdad y las condiciones de pobreza. Aportes de la teoría reproductivista nos permiten entender este fenómeno. Al decir de Bourdieu:

el concepto de capital cultural...permitía explicar el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales. Gracias a él, pude vincular el “éxito escolar”, es decir, beneficio específico que los niños de distintas clases sociales y fracciones de clases podían obtener en el mercado académico, con la distribución del capital cultural entre las clases y fracciones de clases. (Bourdieu, 2001: 136/7)

A lo largo de esa investigación se observó que los niños que fracasaban en la escuela una y otra vez, sabían bien el nombre de las letras y su sonido correspondiente, pero no podían leer ni escribir. Como el objetivo que perseguían era que “el niño ponga en juego la escritura y la lectura “tal como él las ve” y los problemas que él se plantea” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 38), debieron diseñar situaciones específicas de participación, que les permitieran entablar un diálogo con los treinta niños/as. Aplicaron el método clínico piagetiano a través de un seguimiento semi-longitudinal: “Los resultados dejaron claro que los/as niños/as llegan a primer grado con toda una serie de hipótesis sobre la escritura, que comienzan alrededor de los 4 años (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.46)

A continuación, presentaremos una serie de investigaciones que se encuadran en la teoría cognitiva del aprendizaje de la lectura y la escritura, en donde el/la niño/a debe reconocer el nombre de las letras y su articulación con el sonido correspondiente, para en un segundo momento lograr la alfabetización. Esta afirmación surge de la lectura de textos e investigaciones realizadas desde este enfoque. Se expondrán algunos ejemplos citando a las autoras:

El desempeño en tareas de conciencia fonológica durante la etapa preescolar y el primer año de enseñanza básica demuestran estar correlacionados en el éxito del aprendizaje de la lectura (Muñoz, 2002: 32)

Frente a nuestro primer objetivo, los resultados del estudio indican que existe un porcentaje elevado de niños (86,1 %) que no presentan, al iniciar la instrucción formal de la lectura, las habilidades metafonológicas necesarias para adquirir esta competencia. (Muñoz, 2002: 39)

De acuerdo con los hallazgos y la revisión empírico-teórica, es evidente el efecto facilitador de la conciencia fonológica en tanto que modifica favorablemente las situaciones pre-lectoras de los niños participantes, beneficiando su posterior rendimiento lector. (Porta, 2012: 108)

La primera de estas investigaciones es la realizada en el año 1996 por Borzone de Manrique en el marco de una Tesis de Doctorado presentado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El objetivo de dicha investigación era identificar y describir aquellos conocimientos que diferenciaban los conocimientos sobre escritura, sistema de escritura y lenguaje escrito de niños/as de clase media y baja. Los resultados arrojaron mejores resultados en todas las pruebas aplicadas en aquellos niños/as que pertenecían a clase media, en especial en aquellas pruebas que evalúan conciencia fonológica y correspondencia sonido-letra “se trata de conocimientos que han sido identificados como los mejores predictores del éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura” (Diuk, Borzone y Rosemberg 2000: 25). Esto demuestra que los niños de sectores vulnerables llegan a la escuela con notables desventajas en la adquisición de las habilidades necesarias para el logro de la lectoescritura. No tuvieron oportunidades de participar, tanto en su hogar como en el nivel inicial, de diferentes actividades que las promuevan.

La segunda investigación de esta serie es la de Carla Muñoz (2002). Este estudio se llevó a cabo con niños/as que cursaban el primer año de la escuela básica, pertenecientes a un sector socioeconómico bajo. Esta dimensión es tomada en cuenta por considerar que el nivel sociocultural de los padres es un factor que influye en el desarrollo del lenguaje, en las oportunidades de interactuar con los distintos objetos culturales y en el reconocimiento de palabras, letras y sus correspondientes sonidos. Se sabe que todos estos factores, si bien no son determinantes, colaboran en la adquisición de la lectura y la escritura. La investigación llevada a cabo por Muñoz se plantea como hipótesis que aquellos niños que logren adquirir un desarrollo mínimo de conocimiento de conciencia fonológica durante el primer año de la escuela básica, podrán obtener un rendimiento superior en la lectura. Los resultados obtenidos le permitieron concluir que la relación entre lectura y conciencia fonológica es un proceso complejo, que no solo se lo puede pensar como causa o consecuencia de una sobre la otra, sino más bien como

proceso interactivo que se influyen mutuamente. Además observan que al ingresar al primer año, los/as niños/as tienen diferentes niveles de conciencia fonológica, y que la instrucción formal ayuda a adquirir esta habilidad que favorece la adquisición de la lectura. Pero también comprueban que hay otros factores que podrían influir en el desempeño lector como: metodología utilizada, motivación para el aprendizaje, estímulos en el ambiente alfabetizador; que no fueron tenidos en cuenta en esta investigación, pero que son vacancias para trabajar en próximas investigaciones. (Muñoz 2002).

La tercera investigación del mismo paradigma cognitivista es la de Sandra Marder (2008). Este estudio se desarrolló con niños/as de 4, 5 y 6 años que concurrían a jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires, provenientes de sectores con desventajas socio-económicas. El objetivo principal fue examinar la eficacia que tiene implementar un programa de promoción de la lectura y la escritura. Sostienen que dicha intervención “incrementa las habilidades de conciencia fonológica, el reconocimiento y escritura de palabras y textos, y las habilidades de comprensión y producción oral de textos narrativos en el mediano y corto plazo” (Marder 2008: 5). La autora parte del supuesto teórico de la importancia que tiene comenzar, desde edades muy tempranas, con intervenciones en la alfabetización que les permitan llegar con mejores herramientas a la educación formal. Otorgan mucha importancia al contexto familiar como espacio alfabetizador. Las conclusiones arribadas les permiten asegurar que cuanto antes, y en sucesivas y sostenidas oportunidades los/as niños/as tengan contacto con un ambiente alfabetizador, mejores serán los resultados. “La posesión del código alfabético mejora el funcionamiento del sistema de procesamiento de las palabras y enriquece los conocimientos lingüísticos y generales del lector” (Marder 2008: 264).

La cuarta investigación que da cierre a este apartado es la que realizaron Stein y Rosemberg (2012) en sectores urbano marginales. La decisión de trabajar con este sector social es por la importancia comprobada que tiene para la alfabetización las intervenciones tempranas. En diversas investigaciones ya se ha comprobado que en muchos de estos hogares las prácticas de lectura y escritura no son actividades cotidianas.

La primera de ellas se desarrolló en la ciudad de Córdoba en el año 2012 y la segunda en el año 2016 en Entre Ríos. En la investigación realizada en Córdoba les interesó analizar las particularidades que adoptan las situaciones de alfabetización en treinta hogares de niños/as de cuatro años de edad, que no cuentan con materiales de lectura y escritura. Se realizó a través de un programa de alfabetización familiar en el contexto de sus hogares, informando previamente a los adultos intervinientes sobre cómo se produce el desarrollo lingüístico. Se les otorgó una serie de doce libros que recuperan las características de la vida de un/a niño/a de cuatro años de dichos barrios.

Los resultados obtenidos resaltan la diferencia en el proceso de alfabetización de niños de hogares marginales con aquellos de clase media, debido a las condiciones materiales de vida (casas con pocos ambientes donde todos conviven juntos sin espacios privados, las conformaciones familiares). Las situaciones de alfabetización no se resuelven solo entre niño/a y madre, sino que intervienen diferentes adultos mayores con bajo nivel de escolaridad, y hermanos mayores que concurren a la escuela.

Advierten sobre la importancia de entrelazar toda intervención pedagógica en los primeros años con los conocimientos y los patrones de interacción que caracterizan a la cultura de los niños, tanto en el contexto escolar de la educación inicial como en el familiar. (Stein y Rosenberg 2012: 105)

La segunda investigación que se efectuó en Entre Ríos en el año 2016, se realizó a través de un estudio longitudinal en jardines de infantes comunes y municipales. Se entrevistaron ciento noventa y ocho niños/as de cinco años, que participaron en un programa para el desarrollo lingüístico. El objetivo de dicha investigación era analizar si los resultados observados al terminar el jardín de infantes predicen el desempeño al término del primer grado (Rosemberg, Stein 2016). Los resultados obtenidos demuestran:

importancia de generar en el jardín de infantes, situaciones de juego, lectura de textos y escritura compartida donde se promueva de manera integrada el desarrollo del vocabulario, la adquisición de categorías conceptuales y el aprendizaje de habilidades de escritura de palabras (...) que amplíe las oportunidades que poseen los niños para aprender generando entornos de interacción ricos para el desarrollo del lenguaje oral y la adquisición de conocimientos referidos al sistema de escritura. (Rosemberg et al, 2016: 1098).

Como corolario de las investigaciones presentadas se puede concluir que un porcentaje elevado de investigaciones encontradas sobre la alfabetización inicial y su relación con

la segregación educativa, se enmarquen dentro del paradigma cognitivista de la conciencia fonológica. Pareciera que el niño de sectores populares que no tuvo la oportunidad de interactuar con diferentes objetos culturales de manera asidua durante los primeros años de su vida, tampoco los tiene una vez que ingresa al sistema educativo. Es importante recordar que esta corriente de pensamiento piensa al sujeto de la educación como un mero reproductor de lo que se le enseña (las letras y sus sonidos para luego formar palabras), y no como productor de su propio aprendizaje al interactuar con distintos objetos culturales. (Ferreiro & Teberosky, 1979). Desde el paradigma de los derechos del niño/a, desde donde se posiciona la política educativa de la provincia de Buenos Aires, sería esperable que todos/as las/os docentes pensarán que la alfabetización es un proceso a ser aprendida por el/la del niño/a; y no un objeto a ser enseñado por el docente.

Tanto desde el enfoque constructivista, como desde la conciencia fonológica “a leer y a escribir se enseñan”. La diferencia se encuentra en la forma en que lo hace cada uno de estos enfoques. Para ello se consideró esclarecedor citar ejemplos de escrituras de niños/as que están transitando sala de 5 cinco años, que demuestran las diferencias que ambos sustentan.

El ejemplo 1 es un programa de intervención llevado a cabo por M. Elena Porta en el año 2012. Se denomina “Programa de Intervención pedagógica en conciencia fonológica”, y consta de 36 lecciones pre-establecidas. Al respecto la autora refiere lo siguiente: “(...) la importancia de implementar en las salas de nivel inicial un programa de entrenamiento de la CF que sume el conocimiento de los sonidos de las letras- mediante una ejercitación cotidiana planificada” (Porta, 2012: 99). Se transcribirá el punto a) Actividades de Segmentación:

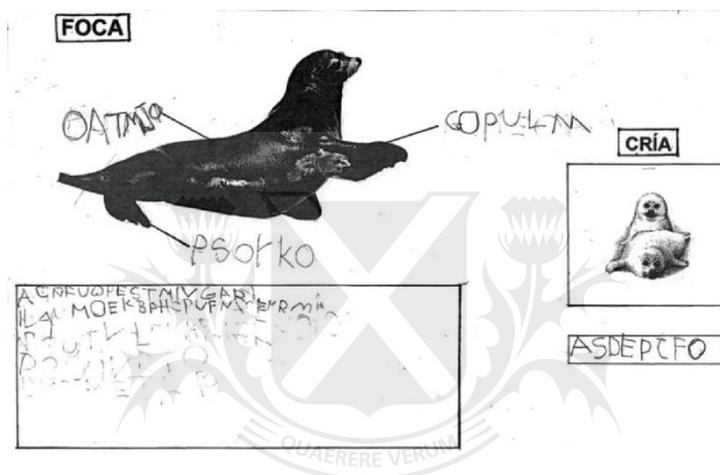
Moviendo sonidos. Es una actividad de segmentación fonémica tendiente a lograr que el niño comprenda que las palabras están formadas por fonemas. El docente le pide a la clase completa que repita una palabra determinada en voz alta y luego se le enseña al grupo a segmentar la misma en sus correspondientes sonidos moviendo una ficha por cada sonido mientras se lo pronuncia en voz alta. Una vez segmentada la palabra en fonemas se pronuncia la palabra completa en forma regular. Para realizar esta actividad, a cada niño se

le entrega una hoja dividida en dos partes –en la parte superior aparece un dibujo y en la parte inferior, una flecha dirigida hacia la derecha (Figura 2) - y tres fichas. En esta actividad, el dibujo no tiene relación con la palabra que se trabajará y cambia a través de las distintas lecciones a fin de mantener el interés del niño en la tarea. (Porta, 2012: 100)

El ejemplo 2 es una situación áulica de una sala de 5 años del Jardín de Infantes 922 de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Los niños están escribiendo los nombres de partes del cuerpo de diferentes animales. Dos niñas –Milagros e Ivón- escriben en pareja los nombres de tres partes del cuerpo de la foca: OATMJO para “cuerpo”, COPULM para “aleta” y PSORKO para “pata”.

Transcribimos un fragmento de registro en el que se revisa la escritura de la palabra “aleta”.



[...]

Docente: – ¿Qué habían puesto acá? (COPULM).

Milagros: – “Aleta”.

Docente: – “Aleta”, muy bien. ¿Con cuál les parece que empieza “aleta”, Ivón?

Ivón: – Con la “eme”.

Docente: – ¿Con la “eme”? ¿De “mamá”?

Ivón: – Sí.

Docente: – Y vos Mili... “aleta”, ¿con cuál te parece que empieza?

Milagros: – Con la de “papá”.

Docente: – ¿Con la de “papá”? Bueno, yo les voy a contar una cosa. “Aleta empieza como “Antonela”... A ver... vamos a ver si... (Gira para mirar el panel de los nombres de los niños) como “Aldana”.

Niño: – Empieza con la “a” (Desde otra mesa se aporta esta información).

Docente: – ¿Sí?

Otros: – Sí.

Docente: – ¿Con la “a”, “aleta”? Y ustedes ¿qué piensan? (a Mili y a Ivón).

Milagros: – Que sí.

Docente: – Que sí, ¿con la “a”? ¿Se acuerdan cuál era la “a”?

Milagros: – La de “avión”.

Docente: – La de “avión”. Andá, Milu, a fijarte y mostrársela a Ivón... andá, Ivón.

Niño: – La de “árbol”.

(Mili se acerca a un conjunto de carteles con imágenes y palabras. Señala A en ÁRBOL).

Docente: – ¡Muy bien! La “a” de árbol. ¿Y con qué termina “aleta”?

Niño: – Con la “a” de “árbol”.

Milagros: – Con la “a” de “árbol”.

Docente: – Otra vez. Fíjense si acá (COPULM) empezaron con la “a” y terminaron con la “a”...bueno, y a ver cómo lo arreglarían.

(Mili toma la goma y comienza a borrar el inicio de la palabra. La maestra se dirige a otra mesa. Las niñas escriben AOMEOA) (DGCyE, 2023: 1-2)

Otra diferencia que se puede observar en cada uno de los ejemplos mencionados es la forma de intervenir de cada docente. ¿A qué se denomina intervenciones docentes? Se considera a las intervenciones docentes como aquellas acciones que el docente realiza para promover el aprendizaje en sus alumnos/as. Las intervenciones que los docentes llevan a cabo desde cada enfoque son diferentes. En el primer ejemplo las docente interviene solicitando: “(...) repita una palabra determinada en voz alta y luego se le enseña al grupo a segmentar la misma en sus correspondientes sonidos moviendo una ficha por cada sonido mientras se lo pronuncia en voz alta (Porta, 2012: 100). En el segundo ejemplo es a partir de una pregunta *¿Qué habían puesto acá? (COPULM)* o un indicio: “(...) *Bueno, yo les voy a contar una cosa. “Aleta empieza como “Antonela”... A ver... vamos a ver si... (Gira para mirar el panel de los nombres de los niños) como “Aldana”, con el propósito de que el/la alumno/a resuelva una situación*

Es importante destacar que no toda situación de enseñanza producirá aprendizaje, ya que la relación entre ambos procesos no es lineal. Se considera que el aprendizaje es una construcción que el/la alumno/a va realizando con el objeto a ser aprehendido. En el caso de la adquisición de la alfabetización inicial es necesario e imprescindible, para que el proceso se lleve a cabo, que e/la niño/a ponga en juego lo que sabe. Se lo anima a escribir de acuerdo a sus posibilidades, las cuales dependerán de las conceptualizaciones que haya construido en relación al sistema de escritura. Esas escrituras le permitirán al docente intervenir en cada caso particular desde la particularidad de cada niño/a, respetando de esa manera el derecho a su educación en los tiempos y formas que el/la niño/a necesiten.

La bibliografía y la realidad nos presentan otro panorama. A lo largo de mi experiencia por distintas instituciones escolares del conurbano bonaerense en sectores populares, he observado que ante los graves problemas de alfabetización inicial la escuela muchas veces no encuentra una solución al problema. He constatado que hay docentes que tienen más de 30 alumnos/as, y muchas veces no registran que no están alfabetizados. Habían aprendido muy bien el rol de ser alumno/a, ya que se convirtieron en grandes copistas y tenían todo el cuaderno completo. Otros/as docentes proponían a sus alumnos/as actividades como: completar con vocales, unir dibujo y escritura, etc.;

todas ellas enmarcadas en el paradigma cognitivista. Pero también he comprobado que hay docentes que trabajaban desde el paradigma constructivista y facilitaban actividades acordes a sus fundamentos. En los equipos de orientación escolar -EOE-, se registraban diferentes situaciones. Algunos integrantes trabajaban desde los postulados del diseño curricular vigente, mientras que en otras ocasiones se ponía en práctica un protocolo – El DALE⁷, enmarcado en esta corriente de la conciencia fonológica.

Figura 2. Perspectivas de análisis: Psicogenética y Cognitivista

Investigaciones Perspectiva Psicogenética	Investigaciones Perspectiva Cognitivista
Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979).	Borzzone de Manrique (1996)
	Muñoz, C. (2002)
	Marder, S. (2008)
	Stein y Rosemberg (2012)

Fuente: Elaboración propia

2-3. Rol docente y alfabetización inicial

La alfabetización es un largo proceso que comienza desde la más temprana infancia. En esos primeros momentos se realizará a través de los intercambios que se producen en su seno familiar. Es por este motivo que a la escuela ingresan niños/as con distintas y diversas apropiaciones de alfabetización. Esta situación dependerá de cómo hayan sido las posibilidades que tuvieron de interactuar con los objetos culturales de la lectura y la escritura en su hogar y en su entorno. Una vez que los niños/as ingresan al sistema educativo, la escuela es la responsable de enseñar a leer y a escribir en forma sistemática. Al respecto, la ley de educación provincial explicita en uno de sus artículos que se debe asegurar la alfabetización de todos los alumnos/as y su inserción progresiva en el mundo de la cultura. El Diseño Curricular de Educación Primaria establece para las prácticas del lenguaje los siguientes propósitos:

⁷ Propuesta destinada a dar apoyo a niños y niñas que crecen en contextos de pobreza y que no logran aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares”.

Ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los niños y niñas en el mundo de la cultura escrita. Organizar propuestas de enseñanza que permitan a todos los niños y niñas aprender sin descalificar sus propios marcos de referencia, tanto familiares como culturales (...)” (DGCyE 2018: 47)

Para poder cumplirlos la normativa vigente prevé distintas estrategias para lograrlos. Se ha constatado a través de diferentes investigaciones la función preponderante que tiene el accionar del docente para que los/as alumnos/as logren apropiarse de la lectura y la escritura. Por esta razón en este apartado se realizará un recorrido por diferentes investigaciones que permitan comprender la relación existente entre ambas dimensiones: rol docente y alfabetización inicial.

Iniciaremos este recorrido por Venezuela, donde se llevaron a cabo dos investigaciones en relación a esta temática durante los años 2006 y 2007. En ellas se proponían diseñar propuestas didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura, que no fueran las tradicionales de una escritura mecánica y sin sentido. Investigaciones anteriores habían mostrado que esos métodos seguían siendo los más usados en las aulas venezolanas. Las investigadoras Ortiz y Parra (2006) observaron dos aulas de un colegio privado de Maracaibo, una sala de cinco años y un primer grado de la escuela básica. La institución fue elegida porque allí los alumnos/as alcanzaban buenos niveles de competencia en la lectura y la escritura. Esta investigación les permitió diseñar las propuestas didácticas que se habían propuesto. Concluyeron que las acciones que debe realizar el docente son: fomentar la expresión oral y la promoción de la lectura y la escritura a través de distintas situaciones de aprendizaje: estimular a escribir diferentes tipos de textos; dialogar previo a la escritura, sobre el contenido y características del mismo; propiciar la autocorrección de sus propias producciones, a través de un diálogo personal que les permita expresar lo que quisieron escribir; incentivar la lectura y la corrección si fuera necesario; motivar constantemente a los alumnos/as felicitándolos/as por sus logros; propiciar la planificación y revisión de los textos que van a escribir, basándose en la concepción de la escritura como proceso que involucra la planificación, relectura y reescritura. (Ortiz et al, 2006).

La otra investigación fue llevada a cabo por Ortiz y Fleires (2007). La observación se realizó en una escuela pública de Zulia, y el objetivo en esa oportunidad

era poder dar respuesta a los problemas que enfrentan muchas/os docentes a la hora de enseñar a alfabetizar a los/las alumnos/as. Los motivos que dieron origen a esta investigación fue la información recabada en relación a las debilidades que manifestaban los docentes con respecto al tema, y con un pedido explícito de incorporar una metodología más efectiva. Los resultados les permitieron concluir que es importante que el docente fomente el enriquecimiento cultural y lingüístico de los/as alumnos/as, a través de la promoción de la lectura y estrategias cognitivas para su logro; como también la promoción de la escritura y la reflexión sobre lo escrito. (Ortiz et al, 2007).

Por otra parte en España se encontraron dos investigaciones realizadas en el año 2009 y 2013. La primera estuvo a cargo de un grupo de tres investigadoras en nueve regiones de ese país. El objetivo era esclarecer lo que los docentes dicen que hacen a la hora de enseñar a leer y escribir. Para ello se diseñó un cuestionario en relación a cuatro situaciones de aprendizaje, consideradas cruciales para la enseñanza de la lectura y la escritura. Ellas son: actividades de enseñanza, cómo organizar el aula, resultados de dicho proceso en el avance de los niños, aprovechamiento de situaciones ocasionales. El cuestionario fue respondido por 2250 maestros/as de sala de cinco y el primer año de la escuela básica. En su mayoría eran mujeres de entre 41 y 50 años con más de seis años de experiencia, y que en el último tiempo habían participado en capacitaciones sobre alfabetización. A partir de los resultados obtenidos se conformaron tres perfiles diferenciados. La mayoría de las participantes eligen el método situacional, relacionado con el paradigma constructivista, luego le sigue el multidimensional y por último el instruccional, basado en el paradigma cognitivista. Otro dato importante al que arriban es la constatación que, a mayor capacitación continua sobre el tema y menor edad de las docentes, la preferencia en sus prácticas son las metodologías situacionales. (González, Buisan y Sanchez 2009)

La otra investigación la realizaron Rodríguez y Clemente (2013), a través de un estudio de caso en una escuela rural. Su objetivo era mirar qué tareas realizaba la docente a la hora de alfabetizar, y su relación con el conocimiento teórico. La docente observada tenía 20 años de experiencia. En el intercambio ella expresó que lo que le había otorgado mayores herramientas para su quehacer diario eran los intercambios con sus compañeros, más allá de las capacitaciones docentes que había realizado a lo largo

de su carrera. Las conclusiones arribadas muestran que la docente aplica una enseñanza integral de la lectura. Esto significa que trabaja las distintas dimensiones de su enseñanza: la dimensión funcional al narrar y leer cuentos con el propósito de fomentar el gusto por la lectura, enseñanza del código alfabético, la comprensión textual, y la grafo-motricidad. Si bien se observa una mezcla de teorías, que se integran para dar lugar a la práctica, la dimensión más trabajada es la enseñanza del código. En relación con la articulación teórica, las investigadoras afirman: “Podemos observar cómo se están conjugando aspectos de distintas líneas teóricas en las prácticas de esta docente, de una forma integrada” (Rodríguez et al, 2013: 51). Como corolario de dicha investigación afirman que es muy importante trabajar con elementos de diferentes enfoques. De esta manera confirman los resultados obtenidos en otras investigaciones realizadas con anterioridad, las cuales ya valoraban esta modalidad. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación la pregunta que me surge es: ¿cómo se los realiza? ¿Se los puede trabajar como mera repetición y sin sentido, o se debe reflexionar sobre los mismos a partir de los usos sociales de la lectura y la escritura? Ante estas inquietudes me parece oportuno retomar reflexiones realizadas por las autoras. Ellas expresan que más allá de la observación es muy importante la entrevista personal para poder esclarecer cuáles son las razones que operan para las distintas acciones que llevan a cabo. (Rodríguez et al, 2013)

A continuación retomaremos la investigación de Rosemberg y Stein del año 2016, presentada en el apartado de Alfabetización y Segregación Educativa. En esa oportunidad se analizaron los resultados positivos que se hallaron en los/as alumnos/as que finalizaban el jardín de infantes, si se los había expuesto a diferentes situaciones de lectura y escritura. En esta oportunidad el interés es mirar las propuestas docentes llevadas a cabo para lograr la alfabetización. El resultado obtenido fue verificar la importancia que tiene promover la intervención planificada, sistemática y temprana para favorecer la adquisición del sistema de escritura a través de:

actividades para promover la conciencia fonológica así como las intervenciones del adulto, que conducen a los niños a atender a la estructura sonora del lenguaje y a inferir las relaciones de correspondencia entre los grafemas y los fonemas en las actividades de escritura, facilita el desarrollo de estrategias analíticas y mejores resultados en la escritura de palabras.” (Stein et al, 2016 pag.1097)

Para dar por finalizado este apartado se analizará una investigación desarrollada en Brasil en 17 clases en el año 2017. Del mismo modo que la investigación desarrollada por Rodríguez y Clemente, se pretendía identificar, a través de una metodología cuantitativa y cualitativa, las estrategias de enseñanza de la lectura y escritura desarrolladas en el primer año de la escuela primaria. A través de un cuestionario de 30 ítems se indagaron: formación inicial y permanente, años de docencia y de trabajo en alfabetización inicial, creencias metodológicas, entre otras. También se realizó un Diario de Campo donde se registraron las actividades áulicas llevadas a cabo. Se encontraron cinco estrategias utilizadas: global, mixta constructivista-alfabética; mixta constructivista-fonológica; mixta constructivista-fonémica y fonémica. El mayor e igual porcentaje (23%) de propuestas pedagógicas los encontramos en la estrategia constructivista fonológica y constructivista fonémica, luego le siguen las demás propuestas. El nivel más bajo corresponde para la propuesta fonémica. (De Mello Francatto, Porta 2017). Análogamente, en este caso también se encontró una prevalencia de mezcla de propuestas.

Resumiendo se puede concluir: la mayoría de las investigaciones encontradas que miran lo que hacen los docentes en las aulas para lograr la alfabetización inicial, recurren a una mezcla de propuestas metodológicas enmarcadas en distintos paradigmas teóricos. Las investigaciones realizadas en Venezuela proponen una única estrategia enmarcada en el paradigma constructivista y la de Rosemberg y Stein en el cognitivista.

Figura 3. Perspectivas de análisis: psicogenética, cognitivista y mezcla de perspectivas

Investigaciones Perspectiva Psicogenética	Investigaciones Perspectiva Cognitivista	Investigaciones Mezcla de Perspectivas
Ortiz y Parra (2006)	Rosemberg y Stein (2016)	González, Buisan y Sanchez (2009)
Ortiz y Fleires (2007)		Rodríguez y Clemente (2013)
		De Mello Francatto, Porta (2017)

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 3

CLAVES DE LECTURA TEÓRICA QUE ACOMPAÑAN NUESTRA INVESTIGACIÓN.

3-1. Una introducción al tema

Antes de realizar el análisis teórico de las dimensiones que hemos decidido recortar para realizar esta investigación, se consideró conveniente comenzar esclareciendo conceptualmente los términos de alfabetización y de alfabetización inicial. Para brindar una mayor organización y claridad en la lectura, las dimensiones se abordarán separadamente. Por último es importante aclarar que todos los conceptos abordados en este apartado guiarán el diseño de las preguntas de las entrevistas, y luego serán utilizados como insumos para la realización del análisis del material recolectado.

En esta introducción se considera necesario posicionarse en el marco legal que sustenta la temática a ser abordada. La Ley de Educación Provincial N° 13.688 en su Art. 2 establece: “La educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y social”. El Marco Curricular Referencial explicita” sin duda, la adquisición de lectura y la escritura inicial resulta central para la continuidad de trayectorias sólidas y sostenidas” (2019: 24). A partir de estas citas queda explicitado claramente que la Alfabetización Inicial es responsabilidad innegable del Estado, ya que constituye uno de los conocimientos imprescindibles para todo ciudadano, y es uno de los mayores desafíos del sistema educativo. La alfabetización no constituye un acto académico neutral, sino que está sumamente relacionado con la distribución de conocimientos de una sociedad y con las políticas educativas llevadas a cabo. Aprender a leer y a escribir no se adquieren por el solo hecho de estar sumergidos en un ambiente letrado, sino que requiere de una enseñanza intencionada y sistematizada. (Zamero 2010).

Si nos remontamos al año 1989 Emilia Ferreiro, ya exponía en su libro “Los hijos del analfabetismo”, los resultado de un encuentro latinoamericano en defensa de los derechos de la alfabetización de todos los niños/as de la región.. Al respecto dice:

niños que, aunque puedan acceder a la escuela pública (...) terminan siendo expulsados por un sistema educativo que no sabe cómo alfabetizarlos. No nos interesa saber cómo puede alfabetizarse mejor quienes de todas maneras se alfabetizan los hijos de los sectores medios y altos de la población), sino saber cómo puede alfabetizarse mejor a quienes, luego de pasar un tiempo en la escuela pública, terminarán engrosando las filas de analfabetos del futuro. (Ferreiro, 1989: 9).

En ese mismo texto se expone claramente el compromiso que tienen los participantes de ese encuentro. Ya han participado en proyectos de alfabetización poniendo el foco en aquel sector social que, a pesar de estar dentro de la escuela, no logran alfabetizarse y pasan a engrosar las listas de los analfabetos. Es sobre todo en aquellos sectores de la sociedad más vulnerables, como lo son los barrios populares, donde el Estado debe intervenir con la mayor capacidad para el logro de la alfabetización de todos/as los/as niños/as que ingresan al sistema educativo. Es aquí donde la figura del docente, como representante del estado en la escuela, debe asumir su compromiso ineludible: alfabetizar a los/as alumnos/as en el transcurso de la Unidad Pedagógica –U.P.- (Resolución 174/12 del CFE). La creación de la UP - bloque pedagógico de dos años - tiene el propósito de respetar los diferentes tiempos madurativos de los/as niños/as., ya que no todos aprenden al mismo tiempo. De esta manera se pretende eliminar un problema tan importante como es la repetición.

El tema de la alfabetización fue tema prioritario desde los inicios del sistema educativo. La escuela siempre tuvo la responsabilidad en la enseñanza de leer y escribir. Para el logro de este objetivo se requiere de una planificación institucional y curricular muy rigurosa, que asegure la alfabetización de todos/as los niños/as que concurren a la escuela. Para ello es necesario acordar y explicitar las decisiones que se asumirán sobre cuál es el objeto de conocimiento: el sistema de escritura como objeto cultural. La adquisición de la lectura y la escritura constituye un proceso muy complejo, el cual requiere el logro de acuerdos coherentes y articulados tanto a nivel horizontal como vertical. (Zamero 2010). Hoy en día en las instituciones escolares toda la comunidad educativa tiene la corresponsabilidad de trabajar en conjunto para lograr los objetivos prioritarios del nivel. Pero esta investigación priorizó la figura del docente de primero y segundo año de la escuela primaria para llevarla adelante. “En las últimas décadas las discusiones metodológicas se han concentrado en torno al grado de intervención que debe tener el maestro en ese aprendizaje tan complejo...” (Zamero 2010: 30).

En las investigaciones y trabajos académicos consultados prevalecen dos posturas contrapuestas del accionar docente sobre la forma de llevar adelante este proceso de alfabetización. La postura que remite al paradigma cognitivista sostiene que es a través de una intervención directa del docente, con una enseñanza explícita de la correspondencia letra-sonido y su conciencia fonológica, como el/la niño/a lograrán alfabetizarse. La segunda postura se encuentra dentro del enfoque constructivista y sostiene que el/la niño/a aprenderá a leer y a escribir, por estar inmerso y participar activamente en prácticas sociales de lectura y escritura, a través del acompañamiento del docente como guía o apoyo.

3-2. De la alfabetización a la alfabetización inicial

Para dar comienzo a este recorrido, y como ya fuera explicitado anteriormente, comenzaremos definiendo el concepto de alfabetización. Para ello retomaré las palabras que Marta Zamero utilizó en la investigación llevada a cabo sobre: La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes:

más allá de la polisemia del término y de sus metáforas, cuando hablamos de alfabetización en sentido específico, nos referimos a un proceso de naturaleza lingüística que consiste en el aprendizaje de una lengua escrita; este aprendizaje implica el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales muy específicos para cuya apropiación se requiere enseñanza sistemática. (Zamero 2010: 23)

Como ya hemos expresado anteriormente la definición de alfabetización no es un concepto neutral, sino que mantiene una estrecha relación con la distribución social del conocimiento y las políticas públicas que se establezcan. El aprendizaje de la lectura y la escritura no es un proceso natural, cada sociedad decide qué instituciones serán responsables de su enseñanza. (Zamero 2010). La política educativa, con la sanción de Ley de Educación (2006), tuvo el claro propósito de respetar los derechos de los/as niños/as a la educación. En el caso específico que nos convoca en esta investigación, el propósito específico sería lograr la alfabetización de todos los sujetos. Como ya hemos hecho referencia en el capítulo I de la introducción, la letra de ley muchas veces no alcanza para efectivizarlo.

la investigación continúa acumulando conocimiento cada vez más específico sobre los procesos de leer y escribir y sin embargo estos avances no inciden sustancialmente en los

ámbitos de la formación docente ni en las prácticas pedagógicas y por lo tanto tampoco en las escuelas en las que se insertan los nuevos egresados”.(Zamero 2010: 34)

Ahora bien, la alfabetización inicial es aquel aprendizaje que se adquiere en la primera etapa formal de la escuela.

Según el Ministerio de Educación (2002) la alfabetización inicial o primera alfabetización es el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo. Es un proceso que sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria_. (Zamero 2010: 29)

3-3. La formación inicial y continua: su relación con la alfabetización inicial.

En las últimas décadas, en los países de la región, se han llevado a cabo reformas educativas en la formación docente, tanto en la formación inicial como continua. El objetivo es lograr la profesionalización de los mismos, ya que se ha comprobado que la formación docente es un factor clave para mejorar la calidad educativa de la educación. Históricamente esta formación estuvo a cargo de las escuelas normales del nivel medio. Los avances en estas conceptualizaciones fueron los que promovieron el desplazamiento al nivel superior, e impulsaron el esfuerzo en implementar políticas educativas que fomenten la formación continua.

Si la escuela primaria es la encargada de la alfabetización inicial de todos/as los/as alumnos/as; el sistema formador de los docentes debe ser el encargado de brindar la formación de su rol alfabetizador. La Ley de Educación Nacional (2006), toma un claro posicionamiento en relación a la política educativa del nivel superior: reposicionar y revalorar a la docencia por el factor clave que significa el docente en el mejoramiento de la calidad educativa. El artículo 71 de dicha ley establece:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa (Ley Educación Nacional, 2006)

La Educación Superior es la encargada de la formación docente inicial y continua Art. 72 de la mencionada ley. “La formación tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua”

En esta investigación se consideró a la formación inicial y continua desde la conceptualización que hace Denise Vaillant. La autora define a la formación inicial como “etapa de preparación formal en una institución específica de formación de docencia, (...) se interesan por la iniciación marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los nóveles profesores”. La formación en servicio, también llamada continua está “orientada al desarrollo profesional y perfeccionamiento de la enseñanza”. (Vaillant, 2004:17).

En esta instancia se considera oportuno retomar la investigación realizada por Marta Zamero (2010) en relación a la formación de los docentes en la alfabetización inicial, ya que brinda información relevante del tema que convoca a esta investigación. Uno de los datos obtenidos arroja la siguiente conclusión “...el rol alfabetizador del docente no es reconocido y asumido en la práctica como un aspecto central de la carrera”. (Zamero 2010: 15). Este factor podría ser la causa de que los docente a la hora de alfabetizar asuman los modos y representaciones que portan de su biografía escolar y/o de las estrategias que le propone la escuela donde se desempeñan. Muchas veces no está en consonancia con lo prescripto por el diseño curricular. Otro factor importante a destacar es corroborar que los profesores que trabajan en el sistema formador muchas veces desconocen las realidades del nivel para el cual forman, ya que no trabajan en él. Prueba de esta situación son los datos aportados por el DiNIECE, que demuestran el agravamiento de la situación con el correr del tiempo. “En efecto, solo 0,2% de los formadores trabaja también en el Nivel Inicial y solo 0,5% lo hace también en el Nivel Primario mientras que en 1994 eran 2,1% y 8% respectivamente. (Zamero 2010 cita DiNIECE, 2007: 19).

3-4. Las estrategias didácticas de enseñanza. Factor fundamental para el logro de la alfabetización.

Para llevar adelante la enseñanza de la alfabetización inicial – A.I. - los docentes utilizan diferentes estrategias de enseñanza. Por tal motivo se consideró fundamental en esta investigación, poner foco en esas estrategias. La definición conceptualmente que se

sustentará es fundamental explicitarla. Se tomarán las voces de dos especialistas que investigaron sobre el tema.

Comenzaremos con Estela Cols, investigadora del campo didáctico-pedagógico, quien refiere que la estrategia es “trazado de un plan que permite aproximarse a las metas propuestas, un modo general de encarar la enseñanza” (Cols 2004: 19). Posteriormente en el mismo texto explicita “las estrategias articulan una serie de actividades que el docente propone a los estudiantes para que desarrollen en forma individual o grupal” (20). Para finalizar con los aportes de Estela Cols se considera de suma importancia retomar, para el caso de la A.I., los aportes sobre el tipo de intervención y competencia que debe poseer un docente a la hora de llevar adelante este plan. Aportes que se hallan en total concordancia con los postulados que el marco teórico del diseño curricular prescribe para la enseñanza de la A.I en el nivel primario. Estela Cols las denomina instancia pre-activa e interactiva. La instancia pre-activa se refiere a toda la preparación que el docente debe realizar cuando planifica la clase, tanto en el diseño de las distintas actividades que les propondrá a los alumnos como en la selección de los materiales que utilizarán. La otra instancia la denomina interactiva es lo que el docente realiza durante la clase propiamente dicha. En los documentos del área de prácticas del lenguaje, elaborados por la dirección del nivel primario, se puede observar la importancia que se otorga a la planificación de los contenidos, recursos, actividades e intervenciones que puede realizar el docente ante posibles respuestas de los alumnos.

A continuación presentamos las contribuciones que Rebeca Anijovich, docente e investigadora en temas de enseñanza, hace sobre el tema:

conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando” (Anijovich 2021:23)

Rebeca Anijovich también habla de dos dimensiones de la estrategia: Una de ellas es la reflexiva. El docente no sólo debe planificar qué enseñar sino también cómo lo hará: qué actividades les hará hacer a los alumnos; y de qué manera lo harán: de forma individual o grupal. Esta dimensión coincide con la instancia pre-activa que define Estela Cols. Luego en el aula se pone en marcha la otra dimensión, la de la acción. Allí

se pone en acto todo lo planificado. En este momento es oportuno reflexionar sobre la importancia que tiene “*el aquí y ahora del aula*”⁸, porque es donde la profesionalidad del docente se pone en juego. Es necesario prever el surgimiento de hechos inesperados, que son muchas veces los que imprimen esas oportunidades para enriquecer la clase y seguir avanzando en la profundización de los aprendizajes. Como corolario de este proceso: la planificación y la acción misma, deberían dar lugar al tercer momento que es la reflexión sobre lo sucedido, la reflexión sobre la práctica misma. Esta última instancia es fundamental a la hora pensar en la enseñanza, ya que es el momento que permite volver sobre lo sucedido para profundizar lo planificado, revisarlo y/o modificarlo. Para concluir merece la pena citar a de Philippe Meirieu con su aporte sobre el tema “la reflexión estratégica inicia entonces, al que se libra a ella, a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo”. (Anijovich 2021: 24 cita a P.Meirieu (2001).

3-5. Momento de concluir: Posicionamiento teórico de la investigación

En este momento de concluir, y luego de haber realizado un recorrido teórico por los distintos conceptos que enmarcan esta investigación, es necesario esclarecer desde qué posicionamiento teórico se realizó y se analizó esta tesis. A lo largo de estas páginas ha sido mi intención dejar explicitado que mi clave de lectura de los hechos a analizar, es a partir del paradigma constructivista de la enseñanza.

¿Por qué se toma esta decisión? Se considera que el ejercicio de la profesión docente debe ser sostenido desde el marco normativo vigente. Si la política educativa de la provincia de Buenos Aires establece lineamientos que enmarcan el desarrollo de la profesión, éstos deben ser respetados. La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 13688, en su artículo 27 C, establece: *implementar prescripciones curriculares que incorporen al juego y al conocimiento científico como actividades y contenidos para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, corporal y social*. En el Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, se hace efectiva esta

⁸ Subrayado del autor

prescripción que marca la Ley de Educación citada. En el apartado Enfoque del Currículum establece:

*Los diseños curriculares son **prescriptivos** porque pautan la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos, pertinentes a la compleja realidad sociocultural. El término hace referencia a la dimensión normativa del currículum, en tanto los diseños establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia. (Resolución 3655/07: 18).*

Como se puede apreciar en dichos documentos no sólo se establece qué enseñar, sino en cómo enseñarlos. En relación al cómo, el diseño curricular de la provincia de Bs. As., tiene un claro posicionamiento constructivista de la adquisición del sistema de escritura.

Este ciclo, sin embargo, está lejos de ser concebido como una etapa dedicada a la adquisición de técnicas mecánicas como descifrar o codificar. Las situaciones de enseñanza se plantean de manera que la comprensión del sistema de escritura, tanto para leer como para escribir, se integre indisolublemente con la formación del lector y el escritor. (DGCyE, 2008: 93)

Así mismo en la reelaboración del diseño curricular del año 2018 se sostiene:

El trabajo de lectura y escritura parte de las conceptualizaciones de los alumnos al recuperar los conocimientos que tienen sobre el tema en cuestión, el género discursivo, las hipótesis sobre el sistema de escritura que les permitan acercarse al significado, anticipando, corroborando o rechazando hipótesis cada vez más ajustadas (DGCyE, 2018: 45)

Uno de los presupuestos que se sostiene en este enfoque es que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo; es decir, el alumno no insume tiempo de su aprendizaje en aprender a leer en forma descontextualizada para, en el futuro, comenzar a leer textos, sino que su aprendizaje sucede a medida que se produce el encuentro con los textos. (DGCyE, 2018: 46)

Por todo lo expuesto, se considera que el único enfoque que se debe asumir y llevar adelante en las escuelas bonaerenses, es el que establece el diseño curricular actual producto de decisiones de política educativa.

¿Por qué elegí hacerlo en escuelas donde concurren niños/as de barrios populares? Esta inquietud también surge de mi experiencia laboral. La mayor parte de escuelas en las que me desempeñé como orientadora educacional, recibía niños/as de estos barrios. En ellas se repetía constantemente una terrible situación, los alumnos/as transitaban su escolaridad sin lograr la alfabetización. Lamentablemente esta situación no es una

novedad. Como ya he mencionado anteriormente, Emilia Ferreiro en el año 1989 expresaba su preocupación por la incapacidad de la escuela de alfabetizar a los niños de sectores con desventajas socio-económicas. Una década antes ya había publicado el libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (1979), en el cual ya manifestaba que no le parecía casual que la deserción y la repitencia se produjeran con mayor porcentaje en este sector social. (Visan et al, 2017). En esa investigación descubren que el fracaso en la adquisición de la alfabetización se debía a los postulados teóricos que sustentaban las prácticas. Se pensaba en un sujeto que debía haber logrado la madurez de ciertas habilidades para poder adquirir el sistema de escritura. En ese proceso el sujeto es totalmente pasivo, ya que actúa como receptor de un conocimiento que viene de afuera, del docente. Emilia Ferreiro y sus colaboradoras descubren que el proceso de la alfabetización comienza mucho antes de que el niño ingrese al sistema educativo, y depende de las posibilidades que su medio le haya ofrecido antes de su ingreso a la escuela. Los niños aprenden a escribir escribiendo y a leer leyendo, en el marco de situaciones relevantes desde la práctica social y con sentido para ellos; a través de los cuestionamientos que el niño/a va realizando de su naturaleza, función y valor del mismo. Desde este posicionamiento se puede observar cómo cambia la concepción de sujeto que aprende y del objeto a ser aprendido. De sujeto pasivo a productor de su propio conocimiento, y de un objeto cultural a ser aprendido y no a ser enseñado a través de reiteradas repeticiones y copias sin sentido.

Estas conceptualizaciones son las que me brindan mi posicionamiento teórico ante la investigación realizada

Para ir concluyendo retomo el diseño curricular el cual expresa: “la lectura y la escritura no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan”. (Resolución 1482, 2017:15). También propone la participación real en prácticas de: lectura, escritura y oralidad. Para ello es necesario que desde el comienzo de la escuela primaria, el docente diseñe y planifique situaciones didácticas que les permitan a los/as niños/as ejercerlas en contextos donde se justifique su participación.

las prácticas se ejercen con un sentido, la búsqueda de información tiene un propósito, las producciones escritas, un destinatario; es por eso que la revisión del texto, la corrección de la ortografía y la revisión de la sintaxis “valen la pena” (DGCyE 2007: 33).

En estas situaciones didácticas planificadas por el docente es donde se plasmarán las distintas estrategias que utilizarán para que los/as niños/as se apropien del sistema de escritura. Estas estrategias variarán según el ámbito donde se desarrollen estas prácticas: ámbito de la literatura, de estudio y de formación del estudiante. En cada uno de estos ámbitos el docente debe prever distintas situaciones donde los/as niños/as participen de situaciones de lectura, de escritura, de habla y de escucha. Para lograr estos propósitos el docente debe asumir en un primer momento el papel de lector y escritor; y a su vez el de mediador para que los/as niños/as vayan asumiendo ellos mismos ese papel en forma cada vez más autónoma. Es aquí donde el docente pondrá en marcha las distintas estrategias que considere necesarias para lograr el propósito que se proponga.

Por último y para finalizar es importante destacar que en el proceso de la alfabetización inicial, el objeto de enseñanza son las prácticas sociales de lectura y escritura. Los contenidos esenciales que deberán enseñarse en los dos años de la Unidad Pedagógica son: Los quehaceres del lector y del escritor - El lenguaje que se escribe y El sistema de escritura. Para lograr este propósito el docente debe plantearse diseñar situaciones didácticas que lo promuevan. Investigaciones didácticas y experiencias escolares documentadas han demostrado que hay:

cuatro situaciones didácticas fundamentales que constituyen verdaderos desafíos para que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños". (Ministerio Educación 2015: 14).

Ellas son:

1. Los niños leen a través del maestro
2. Los niños leen por sí mismos
3. Los niños escriben a través del maestro
4. Los niños escriben por sí mismos

Estas cuatro situaciones didácticas ofrecen a los/as niños/as las oportunidades de participar de diferentes prácticas y apropiarse de diferentes contenidos. Estas situaciones guiarán la observación de planificaciones, carpeta didáctica y cuadernos de los alumnos.

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA Y LAS MAESTRAS DE LA UNIDAD PEDAGÓGICA: ¿CÓMO INDAGAR LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL? ACERCAMIENTO METODOLÓGICO AL CASO Y AL CORPUS DE INVESTIGACIÓN.

4-1. Introducción y justificación de la metodología elegida

En este apartado se desarrollará la perspectiva metodológica que fue puesta en marcha en esta investigación. Esta se enmarcó en una investigación social, en donde la evidencia empírica⁹ se fue construyendo, a partir de una teoría y con la aplicación de estrictas reglas de procedimiento (Sautu, 2005). La teoría que brindó el marco epistemológico a esta investigación es el paradigma constructivista de la alfabetización. Este se caracteriza por la mirada sobre el objeto de enseñanza: no es un código a descifrar, sino un sistema de escritura a desentrañar. Para ello el sujeto del aprendizaje deberá participar de situaciones reales de lectura y escritura, las cuales le posibilitarán desentrañar este sistema, a partir de sucesivas hipótesis que vaya construyendo y comprobando.

- El objetivo general planteado fue: Identificar y describir las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial de docentes que trabajan en una escuela primaria de Virreyes, y los vínculos con sus experiencias en la formación docente.

la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincoln, 2011: 48/49)

El recorte de la realidad que se llevó a cabo implicó posicionarse en una perspectiva micro-social de la realidad, ya que se orientó a la experiencia individual y a la interacción social de esas docentes que trabajan en la U.P. (Unidad Pedagógica) de dicha escuela primaria. Por tal motivo se consideró que la mejor manera de llevarla a cabo fuera a través del un estudio de caso.

⁹ diferentes expresiones de un recorte de la realidad bajo estudio (Meo y Navarro 2009: 9)

“los estudios de caso se destacan y diferencian de otros métodos porque tratan fenómenos contemporáneos en situaciones de la vida cotidiana real... tiene un alto contenido descriptivo que permite mostrar las complejidades del mismo, y señalar que más de un factor o circunstancia contribuye a dicha complejidad... la cualidad heurística del estudio de caso permite abordar explicaciones en términos de cómo suceden los hechos y por qué; y cuáles son las razones inmediatas y el contexto en que tienen lugar” (Sautu 2005: 42,43).

4-2. La escuela como caso seleccionado

4-2.1. Los motivos que intervinieron a la hora de la elección de la escuela

La elección de la escuela para llevar adelante esta investigación estuvo regida por tres motivos. Uno de ellos fue que dicha institución fue mi lugar de trabajo durante cinco años (2012/16). Allí me desempeñé como O.E. (orientadora educacional) dentro del EOE (equipo de orientación escolar). Esta situación me permitió conocer internamente el funcionamiento de la misma, al personal docente y la población de alumnos/as. Desde el primer momento se tomó conciencia que este motivo podía funcionar como una ventaja o desventaja, ya que la presencia de alguien conocido por las docentes podía afectar positivamente o negativamente el desarrollo de las entrevistas. Por tal motivo se mantuvo una actitud reflexiva constante sobre lo que implicaba esta situación; tanto durante las entrevistas, como en el análisis de las mismas. Al final del proceso se pudo comprobar que este conocimiento profesional entre ambas partes: entrevistado/entrevistadas fue positivo para el desarrollo de la investigación.

El segundo, dato no menor a la hora de elegir una institución para llevar adelante una investigación, fueron las posibilidades de acceso a la misma. Esta situación estuvo facilitada por el contacto profesional con la inspectora del nivel y por el lazo afectivo y profesional que me une a la actual directora de la institución. Durante varios años compartimos el trabajo en el EOE, ella cumpliendo el rol de O.S. (orientadora social).

El tercero, fundamental para la realización de esta investigación, fue que cumplía con uno de los requisitos del objetivo de la investigación: recibir niños/as de barrios populares.

4-2.2. El contexto del emplazamiento de la institución

La escuela primaria elegida para esta investigación está situada en la localidad de Virreyes Oeste, partido de San Fernando. Está implantada en un barrio de casas bajas, cuya población pertenece a la denominada clase media y media-baja. Se halla cercana a avenidas importantes de la localidad, por la cual circulan muchas líneas de colectivos que la conectan con el centro de San Fernando y de Virreyes.

Un dato importante del contexto es la contaminación que se registra en la zona, debido a la cercanía del río reconquista y empresas que contamina el ambiente por las características de su producción.

4-2.3. La población de la matrícula

La población que compone la matrícula proviene de hogares aledaños a la misma y de los barrios populares cercanos: San Jorge, San Martín y Presidente Perón. Una característica que llama la atención es que la escuela recibir niños/as cuyos padres, abuelos y otros familiares han concurrido a ella, los cuales manifiestan un gran sentido de pertenencia y cariño por la institución. Además se registra una población que proviene de familias nuevas del barrio, que en general son emigrantes de países limítrofes. Algunas familias se desempeñan en la recolección y venta de cartones, otros tienen trabajos informales de changas y albañilería, y un porcentaje mínimo lo componen familias sin trabajo. La matriculación a la escuela se rige según normativa vigente, artículo 130 del Reglamento General de Instituciones Educativas¹⁰. Las prioridades para la inscripción son: articulación pedagógica entre niveles, hermanos de alumnos regulares, cercanía del domicilio, otras.

4-2.4. Las características de su organización

¹⁰ Decreto 2299/11

La escuela de nuestro caso cuenta con una matrícula de 448 alumnos, repartidos en diez y ocho secciones en total: nueve en el turno mañana y nueve en el turno tarde. El equipo de conducción está compuesto por una directora, que fue maestra de la escuela durante varios años, y una vice-directora que formaba parte del equipo de orientación escolar como orientadora social desde el año 2012. Ambas cumplen sus funciones en turnos alternados, algunos días en T.M. y otros en el T.T. El equipo de conducción se completa con una secretaria en el turno mañana y una pro-secretaria en el turno tarde. La prosecretaria trabajó durante un tiempo como docente en el turno mañana, y la pro-secretaria trabaja desde hace muchos años en la escuela y actualmente sigue trabando en el turno mañana como docente. Las docentes que trabajan en la institución tienen dos perfiles bien definidos: docentes titulares que eligieron la escuela y trabajan hace mucho tiempo, y otras que trabajan porque cumplen una suplencia y/o provisionalidad y su estadía es variable. Muchas de ellas si tienen posibilidades titularizan en la escuela.

La escuela se completa con un equipo de orientación escolar, compuesto por cuatro integrantes: orientadora educacional -O.E., orientadora de los aprendizajes -O.A., orientadora social -O.S, y fonoaudióloga - F.O.; una bibliotecaria en el turno mañana; una preceptora en el turno tarde y profesores especiales de: educación física, educación artística e inglés. Además cuenta con gran cantidad de personal auxiliar, ya que no solo se ocupan de la limpieza y mantenimiento, sino que además algunos están a cargo del comedor de la escuela. Por ese motivo a la mañana hay ocho auxiliares y a la tarde dos.

4-3. Descripción de la muestra

Las unidades de observación seleccionadas para la investigación fueron los años que integran la Unidad Pedagógica de la escuela primaria del caso elegido. La matrícula total de la escuela asciende a un total de 145 alumnos. Las secciones que integran la Unidad Pedagógica son: tres secciones de 1º año y tres de 2º año, repartidos entre T.M y T.T. Si bien las secciones que componen la U.P. son seis, las entrevistas pautadas fueron cuatro, ya que hay dos docentes que trabajan mañana y tarde en el

mismo año. Ellas son: Viviana R., docente de 1° A T.M. y 1° B T.T., Ethel G. de 2° A T.M y de 2° B T.T., Viviana G. de 2° C T.T., y Bárbara V. de 1° C.

Figura 4: Distribución de docentes en la unidad pedagógica -U.P.

Año / Turno	MAÑANA	TARDE
1°	A - Vivi R.	B - Vivi R. C - Barby
2°	A – Ethel	B – Ethel C - Vivi G.

Fuente: Elaboración propia

Una característica que merece destacar de estas docentes es que pertenecen desde hace mucho tiempo a la comunidad educativa. Tres de ellas son docente titulares, en cambio la cuarta docente hace poco tiempo que pertenece a la institución.

4- 4. La evidencia empírica

La recolección de los datos que nos aportó la evidencia empírica, se realizó a través de: Entrevistas y Análisis de documentos: planificaciones, carpetas didácticas del docente y cuadernos de los alumnos. Dichos dispositivos permitieron identificar y describir sus prácticas de enseñanza de la alfabetización inicial que se realizaron durante el año 2021.

4- 4.1. Las entrevistas

Uno de los métodos elegidos para recolectar la evidencia empírica en esta investigación fue la entrevista, ya que se la considerada una técnica muy poderosa para la construcción de conocimiento. Permite entrar al mundo de los sujetos, a través del relato de sus vivencias, en una inter-acción entre el entrevistador y el entrevistado”. (Kvale 2011). Crear un clima cordial y ameno para lograr esta interacción fue un propósito prioritario. Por tal motivo se destino un primer momento a las presentaciones,

a explicar el encuadre de trabajo y dar espacio a cualquier consulta que el entrevistado desee hacer antes de comenzar formalmente con la misma.

Las entrevistas que se planificaron y se pusieron en práctica fueron semi-estructuradas, con el fin de crear una conversación fluida. Por tal motivo las entrevistas se diseñaron a través de una serie de preguntas que guiaban los temas a investigar, con la suficiente flexibilidad para su modificación. Se podían agregar otras preguntas que surgieran a partir de la conversación, suprimirlas ya existentes y/o cambiarlas. En todo su desarrollo el propósito principal fue enriquecer el material a partir del intercambio que se produce con cada una de ellas. (Meo y Navarro 2009).

La actitud reflexiva que se comentó anteriormente (Apartado: 4-2.1. Los motivos que intervinieron a la hora de la elección de la escuela), que se intentó mantener a lo largo de todo el proceso de la investigación, se puede observar a continuación. Entre lo que uno se plantea y lo que finalmente sucede, muchas veces se producen fisuras. Una vez finalizadas las entrevistas el sentimiento que me invadía era de gran satisfacción. Sentía que se habían desarrollado en un clima de cordialidad, con el fluir de una agradable conversación. Este estado fue abruptamente conmovido, ya que una vez finalizada la entrevista con Bárbara V., me envió un mensaje de texto manifestando su deseo de no continuar participando de la investigación. Sus dichos explicitaban: *“...di una entrevista horrible...me faltan muchas cosas por aprender. Así que la próxima entrevista no la voy a hacer....siento que no puedo aportar nada”*. A pesar de haber intentado conversar sobre su malestar, no se obtuvo respuesta. La incomodidad planteada por Bárbara y su deseo de no seguir participando de las entrevistas, fue aceptada inmediatamente. Ningún material aportado por ella – grabación y cuadernos facilitados fueron tenidos en cuenta para la investigación. Por tal motivo decidí no tomar en cuenta la grabación obtenida, ni los cuadernos facilitados. Solo se trabajó con el material aportado por las otras docentes. Esta situación me llevó a reflexionar sobre lo sucedido. Lo primero que me planteé fue revisar mentalmente el desarrollo de la entrevista. No encontré en mi memoria y percepción nada que me llamara la atención. No registré nada diferente a cómo se habían desarrollado las demás. Tampoco soy ingenua, los diferentes intercambios no son iguales, por más que uno crea que pueda ser el mismo en cada situación. Sí puedo decir que no pude captar su incomodidad. Con el correr del tiempo me di cuenta que con ella no se daba la misma situación que con las demás docentes. Bárbara había sido alumna mía en el profesorado y tal vez esa situación no le permitió ocupar el nuevo rol que desempeñaba: docente. Sus dichos lo confirman: *“me faltan muchas cosas por aprender”*, seguía posicionada,

por lo menos con respecto a mí, como alumna. Con el resto de las docentes no sólo se creó un buen clima durante el encuentro, sino que hubo un factor que a mi entender favoreció la situación. Ambas partes: entrevistado-entrevistador se conocían de antemano por haber compartido tiempo y espacio laboral años atrás. También podría haber funcionado como obstáculo, pero no fue el caso. Otra de las docentes, Vivi R. también sólo me conocía por haberme visto en el instituto en dicha institución, pero nunca tuve un trato con ella. No fue alumna mía.

4- 4.2. Los recursos didácticos

Otra manera de relevar evidencia empírica fue a través del análisis de documentación. Los documentos son entendidos “como estrategia metodológica de obtención de información (...) no puede negarse el uso que hace también el investigador social de los documentos (escritos o no), con propósitos de justificación y acreditación de sus análisis e interpretaciones” (Valles, 1997: 119). O sea que la documentación no solo sirve para obtener información, sino también poder corroborar o no sus hipótesis. En el caso específico de esta investigación se usaron documentos primarios¹¹ que permiten obtener información de primera mano. En este caso los documentos fueron: las planificaciones, carpetas didácticas y cuaderno de los alumnos.

Tanto la planificación, la carpeta didáctica del docente como el cuaderno de los alumnos no son objetos naturales, sino creados culturalmente. En este caso específico creados por la cultura escolar. La cultura escolar entendida como el “conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar” (Huergo y Morawicki: 7), en un tiempo socio-histórico específico.

La cultura escolar ha creado formas y procedimientos para relevar, almacenar y difundir información sobre las prácticas escolares. En su mayoría establecidas como normativas que se convierten en requerimientos administrativos, de gestión y de control. Estas prácticas basan su existencia y su poder de efectividad en el mito de la previsibilidad, en la medida que se definen correctamente los fines y se controle asiduamente las distintas etapas. María Cristina Davini define a esta situación como

¹¹ elementos de observación obtenidos intencionalmente por el investigador en la búsqueda de una hipótesis de trabajo (Valles, 1997: 121)

“furor planificador” (Davini, 2006), en concordancia con el paradigma imperante en la época: lógica eficientista de progreso. Estos objetos culturales constituyen lo que Bourdieu denomina el capital cultural objetivado (Bourdieu 1979), Estos permiten, por un lado dejar registro de ese “saber hacer” del docente, y por el otro que sus superiores puedan realizar el control de ese “hacer”. También el lícito destacar el valor incalculable que han generado como dispositivos de análisis en innumerables investigaciones, con la intención de producir un saber académico sobre las formas de lo escolar.

Es importante destacar que los objetos culturales que se han propuesto para esta investigación se materializan a través de la escritura. Recurso de excelencia para la transmisión de la cultura en los momentos fundantes del sistema educativo argentino. La cultura letrada era valorada por sobre otras formas culturales, y marcó una impronta importantísima en la educación. “Hay una aleación muy fuerte entre formación docente, escuela y escritura” (Pineu 2006: 4).

4- 4.2.1.- La planificación didáctica

La planificación didáctica “serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el currículum prescripto plantea” (Cols, 2004: 2), se la puede rastrear desde los orígenes del sistema educativo. Desde aquel momento, los docentes necesitaron dejar registro escrito de la enseñanza a través de distintas modalidades. María Cristina Davini describe a la década del 60` como una época de grandes reformas del sistema educativo, y donde se advierte un “furor planificador”. (Davini, 2006) Sustentado en el mito de la previsibilidad, se consideraba que si se definían correctamente los medios y se realizaba una constante evaluación del proceso de enseñanza, habría aprendizaje. Para ello se necesitaba un trabajo a conciencia, cuidando todas las variables en juego. Lo que quedaba fuera de lo estipulado era adjudicado a un déficit en el otro, o sea el/la alumno/a. En esta etapa el docente pasó a ser un mero aplicacionista de lo definido por los expertos. La planificación en ese entonces era un reflejo de esa ideología imperante de la época. Se la puede observar en una reglamentación de la Subsecretaría de educación de la Nación del 27/2/78 “los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de objetivos, caracterizaciones y nómina de contenidos”. Si bien desde la formación docente inicial y

continúa se trataba de transmitir esta idea de la planificación como herramienta de la práctica, los docentes lo vivenciaban como un mero trabajo formal y burocrático. Además sentían que insumía demasiado tiempo en su elaboración, razón por la cual se acudía a la copia de otros compañeros (Davini, 2006). En la actualidad el docente es conceptualizado, desde la política educativa, como un profesional de la educación que tiene la potestad de tomar decisiones con respecto a la manera en que se materializa el currículum en el aula. Pese a este cambio filosófico-ideológico de la tarea docente, se sigue observando y constatando que la planificación, en muchas ocasiones, sigue siendo una mera presentación burocrática, que sirve sólo para el control de directivos y supervisores.

Las planificaciones obtenidas para esta investigación fueron: 1º año: planificación trimestral: *Ámbito de la literatura: Seguir la obra de un autor y Cuentos con lobos* y para 2º año: planificación del 1º y 2º Trimestre 2021. Las docentes de la U.P. planifican juntas, por lo tanto diseñan una entre todas y es la que utilizaron durante el ciclo lectivo 2021. Al momento de leerlas y analizarlas se observó que ellas eran una copia fiel de los contenidos propuestos por el currículum prioritario, diseño curricular prescriptivo desde el año 2020. No se observaron intervenciones del docente en el momento de su diseño, constituyen una muestra más del valor burocrático de las mismas. Desde la perspectiva que me posiciono considero que el uso registrado de las planificaciones observadas y analizadas, no constituyen en un instrumento que sirva para planificar la enseñanza ni para convertirse en material de análisis de lo sucedido.

4- 4.2.2- Las carpetas didácticas

Las carpetas docentes constituyen otro elemento más de los objetos culturales que circulan en la escuela. Su aparición y su uso datan del año del año 1958, y se formalizó a través del Reglamento General de las Escuelas Públicas Primarias de la provincia de Buenos Aires. (Decreto 6013). Bourdieu sostiene que la carpeta del maestro es para el maestro/a capital cultural objetivado y por lo tanto supone una apropiación material y simbólica del bien cultural. A través de la escritura de la carpeta didáctica el/la docente registraba un saber, un saber que produce o reproduce. (Bourdieu 1979). En ellas las docentes sistematizaban sus prácticas docentes. Se cuidaban de utilizar un vocabulario

tecnista, despojado de toda subjetividad, para garantizar la mayor efectividad, rigurosidad y objetividad. Todos ellos elementos rectores del paradigma eficientista que dominaba la época. Se puede deducir que desde sus comienzos la escritura de estos documentos fueron enmarcados en el paradigma controlador. Más que convertirse en objetos de reflexión y relevancia de su práctica docente, eran confeccionados para cumplir requerimientos de sus superiores y normativas vigentes. La escritura en los cuadernos docentes nace normalizada por el Estado. En ellos se debía consignar la preparación de la clase, actualizarse permanentemente y dejar asentado cualquier alteración de lo previsto por la normativa, con su correspondiente justificación.

Art .74º- La carpeta de ejercicios y el material ilustrativo estarán actualizados permanentemente Art.75º- Al realizar su plan de trabajo diario el maestro podrá alterar su contenido trasladando o postergando la consideración de los temas o introduciendo otros nuevos, cuando razones de interés pedagógico se lo aconsejen. Las modificaciones de este carácter serán justificadas en el mismo registro de lecciones”. (Decreto 6013/58)

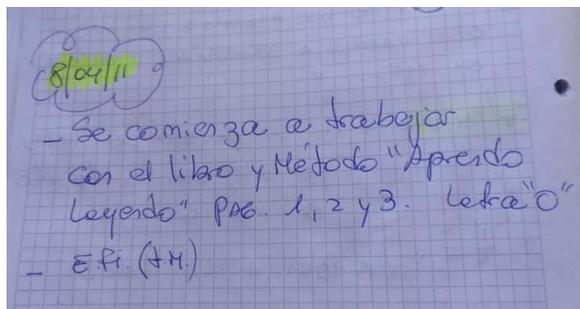
Así como circulaban estos escritos preformateados, también comenzaron a aparecer otros más relacionados con la literatura o experiencias propias. Ejemplos de estos son las obras de las hermanas Cossettini, de Herminia Brumana, y del maestro Iglesias. Esta tradición se fue perdiendo a partir de mediados de siglo XX, momento en que aparece en el sistema educativo la figura del especialista, portador del saber a transmitir. Desde ese momento el docente solo pasa a ser un transmisor del mismo, generándose de esta manera un imaginario negativo de la figura del docente, que fue tomando diferentes matices en las distintas décadas del siglo pasado. Pineu sostiene que esta desvalorización fue la causa de que el docente no quisiera escribir más sus experiencias “Esta pérdida de reconocimiento del saber hacer que uno no lo quiera transmitir ya que supuestamente lo que uno hace no es un saber legitimado” (Pineu 2006: 5). A partir de este recorrido se puede deducir que el poco valor que tiene la escritura en el ámbito educativo tiene una historia. Primero signada por la obligación de dejar asentado el accionar pedagógico como forma de control por parte del Estado, y posteriormente por el desprestigio de la palabra del docente al convertirse en un mero transmisor de la palabra de otro más capacitado. El escrito como poderoso documento de la práctica docente tuvo su esplendor a principio del siglo pasado, cuando los docentes tenían espacios para hacer escuchar su palabra a través de publicaciones como: El Monitor de la educación común “que convocaban a los maestros a participar en la revista, a ocupar

el lugar de autor contando sus experiencias” (Pineu 2006: 5); y La Obra, publicación generada por los propios docentes. En esos momentos la palabra del docente tenía una gran legitimación. Se fue perdiendo a través de los años, a partir de las distintas representaciones que se fueron construyendo en referencia a ese colectivo.

Las carpetas didácticas obtenidas fueron: de las docentes de 2º año (dos carpetas: una del 1º de marzo hasta 26 de agosto y la otra del 27 de setiembre al 18 de Noviembre) y de la docente de 1º año (una sola carpeta: del 3 de Agosto hasta el 11 de Noviembre). A pesar de que se encontraron espacios vacíos sin completar, reflejan con más exactitud lo que realmente se enseña. De todas maneras vale la pena remarcar que por el uso observado este dispositivo no estaría siendo usado como herramienta potente que permite llevar un registro diario de lo que se enseñará, y que en un tiempo posterior permitiría volver a revisar las prácticas; sino como un elemento burocrático más.

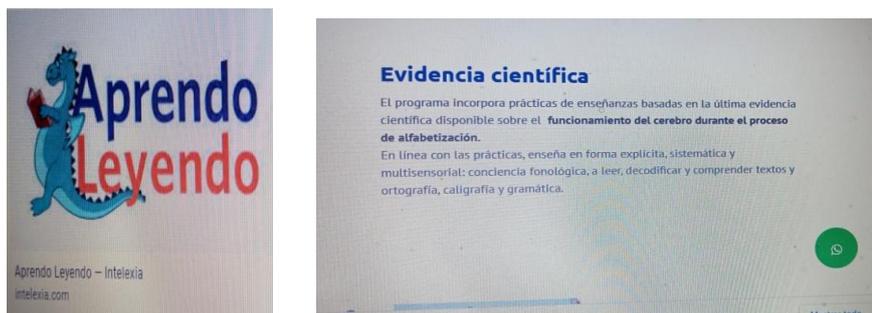
A continuación se presenta una imagen (figura 5) que demuestra cómo la docente en su carpeta didáctica plantea el uso del libro “Aprendo Leyendo”. Propuesta enmarcada en el paradigma de la conciencia fonológica, que no aparece en la planificación brindada. Durante la entrevista comenta haber realizado un curso de alfabetización desde ese enfoque, ya que sostienen que les brinda otras estrategias para lograr la alfabetización de los/as alumnos/as que concurren a escuelas de barrios populares.

Figura 5. Planificación desde el paradigma de la conciencia fonológica



Fuente: Carpeta Didáctica -2º A – Ethel (docente) – 8/4/21

Figura 6. Fundamentación científica de la propuesta de la conciencia fonológica

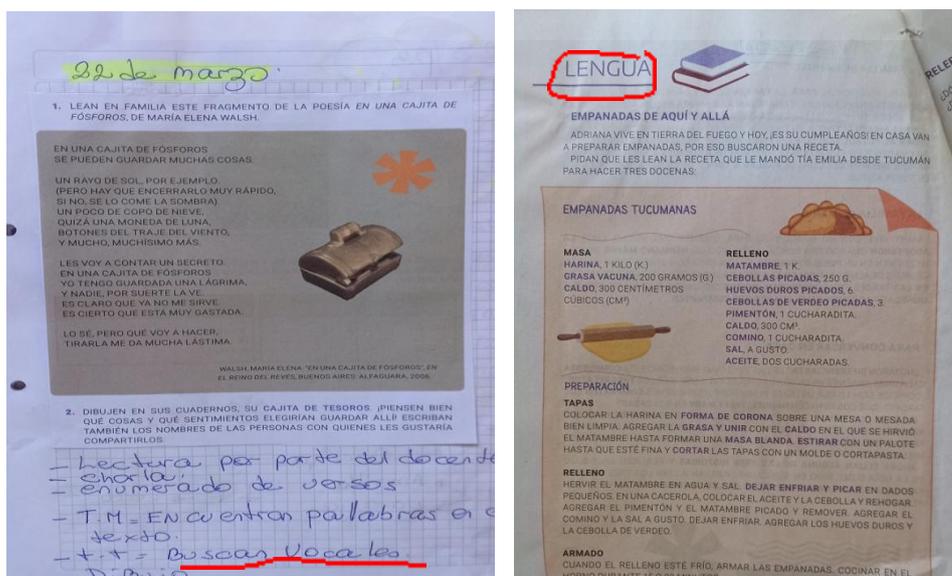


Fuente: Consultado el 1/11/22 desde:

https://www.edicioneslogos.com/proyectos-educativos/aprendo-leyendo?gclid=CjwKCAjwh4ObBhAzEiwAHzZYUzjNJwmAgayKXjBMe6Vg6KbJkr5XAKI4zU05mKjz7jejn_yOF_82fBoCSeMQAvD_BwE

La imagen que se presenta a continuación (figura 7) se puede apreciar una mezcla de enfoques. Por un lado la docente planifica la enseñanza de la alfabetización desde uno de los contenidos que prescribe el diseño: la lectura por parte del docente. Pero a su vez también les solicita a los alumnos el reconocimiento de vocales, actividad imprescindible para el enfoque de la conciencia fonológica. Otro dato que denota el posicionamiento en este último enfoque es el nombre con que se describe la materia: “lengua”. Connotación filosófica e ideológica totalmente diferente a las Prácticas del lenguaje que sustenta el diseño curricular vigente.

Figura 7. Planificación desde el paradigma de la conciencia fonológica



Fuente: Carpeta Didáctica -2° A – Ethel (docente) – 24/3/ y 9/11/21

4- 4.2.3. Los cuadernos de clase

Los cuadernos de clase surgen a partir de las ideas promovidas por la corriente de la Escuela Nueva durante la década del 20', con la clara intención de contraponerse a los planteos de la escuela tradicional. Su consolidación como "cuaderno único" se produce por la reforma propuesta por el profesor Rezzano. De esta manera se constituye en la expresión de un instrumento de transformación educativa más amplia que la simple reforma de la escuela. No solo respondía a una reforma estructural de la escuela, sino básicamente a una reforma interna de la misma. Se comenzaba a reproducir en la escuela la ideología imperante de la época: el taylorismo. A través del cuaderno único se intentaba sistematizar la labor escolar, el control del trabajo docente y de los alumnos/as. Ambos procesos sustentados en el paradigma de la lógica del control y de la eficiencia. Este cuaderno único sobrevive a las reformas de primera mitad del siglo XX como "cuaderno de clase" "el cuaderno de clase es el residuo del cuaderno único, un residuo al que se le han despojado sus cualidades más audaces y los elementos que lo situaban como disparador de una estrategia política-pedagógica mayor" (Gvirtz, 1997: 14).

el cuaderno con el que trabajaron, y en algunos casos aún trabajan las escuelas hoy, no es un objeto natural (tiene una historia social) y no es neutral (su historia se construye con no pocos conflictos de diferentes órdenes que dieron lugar a este particular dispositivo)". (GVIRTZ, Silvina, 1997)

¿Por qué se decidió mirar los cuadernos de clases? Los cuadernos de clases constituyen una de las fuentes primarias por excelencia para poder obtener evidencia directa del problema que se plantea esta investigación. Melina Furman en una investigación realizada en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2018 manifestaba al respecto "los cuadernos de clase adquieren importancia como fuente de las representaciones sociales que circulan en la institución escolar, de los saberes validados y de los enfoques pedagógicos implementados" (Furman, 2018: 87). En esa misma investigación cita a del Pozo y Ramos en relación al uso de los cuadernos de clase: "Los cuadernos de clase de los alumnos son dispositivos escolares de uso casi universal en las aulas como medio privilegiado de registro de la enseñanza" (del Pozo y Ramos, 2003). En el año 2009 Anne Marie Chartier expresaba la importancia de los cuadernos de clase de la siguiente

manera: “los cuadernos escolares pueden ayudarnos a entender el funcionamiento de la escuela de una manera diferente de cómo lo hacen los textos oficiales” (Chartier, 2009: 7).

La cantidad de cuaderno que se analizaron en esta investigación estuvo limitada a los proporcionados por las docentes. Hay dos docentes que trabajan en la unidad pedagógica -U.P.- en el mismo año en los dos turnos (mañana y tarde), y decidieron brindarme un solo cuaderno de cada curso. Esa decisión no perjudicaría mi investigación, ya que el objetivo específico que guiaba esta etapa de la investigación, ponía foco en visualizar las estrategias implementadas por la docente. Estas se pudieron observar sin ningún inconveniente en los dos cuadernos brindados.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5

UNA APROXIMACIÓN AL TRABAJO DOCENTE: FORMACIÓN INICIAL/ CONTINUA Y ANÁLISIS DE RECURSOS DIDÁCTICOS.

5-1. Palabras preliminares

Es la intención de este capítulo realizar en primer lugar una descripción detallada de cómo se construyó la trayectoria escolar de cada una de las docentes que trabajan en la unidad pedagógica -U.P.- del caso estudiado, en relación a la alfabetización inicial. Las preguntas que guiaron este apartado fueron: ¿Esta trayectoria les otorgó herramientas para poder alfabetizar a los/as alumnos/as? ¿Son las necesarias para poner en práctica en escuelas que concurren niños/as de barrios populares?

En segundo lugar se abordará el análisis de los recursos didácticos aportados: planificaciones, carpetas didácticas y cuadernos de los alumnos. A través de estos las docentes desarrollan estrategias para implementar el proceso de alfabetización inicial.

5-2. Trayectoria escolar: Formación inicial/continúa en relación a la alfabetización inicial

Como ya fuera mencionado en el capítulo metodológico la U.P. está constituida por tres secciones de 1° año y tres de 2° años. Las docentes a cargo de cada año son: Viviana R. de 1° A T.M. y 1° B. T.T. Bárbara V. está a cargo de 1° C T.T., pero no se la tendrá en cuenta porque manifestó su deseo de no continuar con las entrevistas. Ethel G. es docente de 2° A y B T.M. y T.T. respectivamente; y por último Viviana G. docente de 2° C T.T.

Para caracterizar cómo fue se fue construyendo la trayectoria escolar de las docentes que trabajan en esta U.P., es de suma importancia saber los motivos que las llevaron a la elección de la profesión. ¿El deseo de “ser docente” estuvo en juego a la hora de la elección de la carrera? Philippe Meirieu en una entrevista afirma que “es responsabilidad del educador hacer emerger el deseo de aprender” (Meirieu, 2007: 44) Solo se puede generar ese deseo en el/la alumno/a, si el docente porta ese deseo por el

saber, por el aprender, por descubrir el mundo. De otra manera será imposible. En mi experiencia como docente en el profesorado de primaria he constatado que muchas veces ese deseo de “ser docente” no se percibe en los comienzos de la carrera, pero he llegado a la conclusión que en definitiva lo importante es que se pueda ir construyendo en el camino. Desde mi perspectiva considero que el deseo puesto en juego será lo que distinguirá a un/a profesional de la educación de un/a mero/a trabajador/a de la educación.

5-2.1. Formación inicial

Una vez hecha esta introducción, los invito a descubrir cómo fue esta trayectoria. Tanto Vivi G. como Ethel comenzaron sus estudios en el profesorado de nivel inicial. En el caso de Ethel fue por elección propia, en cambio Vivi G. fue una imposición paterna. Ella lo refiere de esta manera:

...Cuando terminé mi 5º año de secundaria, yo quedé embarazada y justo el día que me recibí en 5º año nació mi hija. Entonces al año siguiente me dice mi papá para que estudie de maestra, porque ellos me iban a ayudar a cuidar la nena. No fue una elección propia estudiar de maestra, yo quería estudiar de maestra de manualidades y mi papá me dijo que no, que no y bueno como él era el que me bancaba todo en ese momento, yo le hacía muchísimo caso. (Vivi G.)

Una vez concluido este profesorado, ambas comienzan sus estudios para maestras de nivel primario. Las motivaciones de cada una son diferentes. La decisión de Ethel estuvo motivada por una necesidad afectiva hacia un sobrino.

... yo quería acompañarlo para que esté mejor. Como no me gustaba llevarlo a particular, porque ya lo llevaba a psicóloga, psicopedagoga, ya me parecía mucho manoseo con la criatura, entonces hice el de primaria para atenderlo yo. Después seguí trabajando. (Ethel)

En el caso de Vivi G. comenta que nunca trabajó como maestra de nivel inicial. Su motivación para continuar con el profesorado del nivel primario estuvo signada por comprobar que se conseguían cargo más fácilmente, lo expresa de la siguiente manera:

...me anoté como maestra de primaria y empecé a estudiar y trabajar en paralelo (Vivi G.)

Por último Vivi R. elige su carrera por una docente que tuvo en su infancia y que la marcó muchísimo. En este caso se puede apreciar que la identificación opero como motor de su elección¹².

...tenía una maestra cuando era chica que la admiraba como era ella, cuando sea grande iba a ser como ella (Vivi R.)

En síntesis se puede afirmar que el deseo de ser docentes del nivel primario de Ethel y de Vivi G. no estaba claro en los comienzos de sus estudios, pero sí lo han podido construir a lo largo de la carrera y de su trabajo como docentes. Esta situación se ha comprobado, no sólo por los dichos esbozados en las entrevistas realizadas para esta investigación, sino por haber sido testigo en los años de trabajo en conjunto en la escuela del caso investigado, donde se pudo observar el compromiso asumido en el ejercicio de su profesión.

A continuación se caracterizan los comienzos de las trayectorias que las han llevado a formarse como docentes. Tanto Vivi G como Ethel realizaron sus estudios en el profesorado de nivel inicial y luego el del nivel primario en el ISFD N° 117, ubicado en la localidad de San Fernando. La elección de la institución estuvo motivada, en ambos casos, por haber sido cede de sus estudios secundarios y por la cercanía de sus hogares. En cambio Vivi R. desde el inicio realizó sus estudios como docente del nivel primario en el ISFD N° 52 de la localidad de San Isidro. Institución elegida por cercanía dentro de las dos opciones recomendadas (ISFD N° 39/ 52).

Inmediatamente al terminar sus estudios comenzaron a trabajar. La característica que une a las tres docentes, es que desde el inicio comenzaron su trayectoria laboral en escuelas que reciben niños de barrios populares. En estos comienzos la elección no fue por elección propia. Al terminar sus estudios y presentarse en el acto público para la toma de algún cargo, fueron las únicas opciones que tuvieron. Posteriormente con la adquisición de mayor puntaje podrían haber cambiado de escuela, pero las tres decidieron quedarse. Estas experiencias relatadas no serían la excepción, sino que primarían al comienzo de la carrera de la mayoría de las/os docentes. Egresadas/os que

¹² Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. (Laplanche 2004: 184)

no tienen ninguna experiencia deben ir a trabajar a instituciones con estas características. Estas escuelas deberían estar cubiertas por docentes con una vasta experiencia, para poder afrontar la variedad de situaciones complejas que en ellas se presentan: no solo a nivel pedagógico, sino también socio-culturales. Ante esta problemática me planteo ¿el sistema educativo no debiera replantearse esta situación?

En relación a su trabajo como docentes en la U.P., Ethel y Vivi G. comentan que hace 11 años que trabajan en ella., en cambio Vivi R. es el primer año. Ella es la que tiene menos años de docencia (6 años). (Ethel 13 y Vivi G. 22). Las tres coinciden en afirmar que fueron las directoras quienes les propusieron trabajar en la U.P. Ethel comenta:

...Te ven como maestra jardinera y te ponen siempre. El directivo que te toque te pone en 1° ó 2° (Ethel)

De todas maneras ella comenta que si tiene la posibilidad de elegir también lo haría. Las tres coinciden en afirma que el profesorado no les brindó las herramientas que en la práctica se necesita para lograr la alfabetización de los/as alumnos/as en general, y en particular para estos niños/as que concurren de barrios populares.

...Esa formación es un tanto muy utópica. Tenés al grado perfecto, al niño perfecto, al niño bien dormido, al niño bien alimentado, al niño sin problemas en su casa (...) Tenemos otro tipo de niños aquí sentados (...) En el profesorado me daban técnicas para enseñarle al chico inteligente, el que me va a entender todo, que va a absorber todo, el que va absorber desde el texto en general. (Ethel)

...En el profesorado no, no, no. En esa época no (...) Un año solo me dieron contenidos que podía llegar a ser, me explicaron cómo hacer una secuencia didáctica, pero no como alfabetizar a un nene (Vivi G.)

...Uhm en algunas cosas no, no, no (...) Yyy, como que a veces es muy teórico lo que vos tenés que saber, y en realidad después cuando tenés que hacer la práctica te encontrás con otra realidad. (...) Si, si y en las escuelas no hay ese chico ideal porque es la realidad. (Vivi R.)

También comentan que la capacitación en alfabetización inicial estaba enfocada en un niño ideal, era muy teórica y no recuerdan haber tenido un espacio curricular específico en el tema.

...En prácticas del lenguaje ehh así que lo vimos muy por encima con la profesora X. Que en realidad ella nos daba textos para leer, ver videos, pero en realidad a mi me hubiese gustado de ese tipo de actividades que se veían en los videos para ir adquiriendo experiencia, no?? (...) ella te daba los textos de E. Ferreiro y que vayas viendo lo que hizo esta señora, viste?? (...) cuando nos toco con la profesora

Y, ella por ahí te explicaba un poco mas como para saber afrontar eso, te daba unos tips para poder hacerlo. (Vivi R.)

En síntesis todas coinciden en afirmar que si bien la formación en el profesorado está en concordancia con el diseño curricular, es muy teórica y no brinda herramientas específicas para la alfabetización inicial. Al ingresar a las escuelas para iniciar sus primeras experiencias, esta formación no les alcanzó. Necesitaron aprender otros saberes que los adquirieron con el acompañamiento de los demás docentes; ya sea de colegas del mismo año, del equipo de orientación, bibliotecaria y equipo directivo.

Los dichos de las docentes en relación a la formación en alfabetización inicial en los institutos de formación, nos convocaron a revisar los contenidos que el diseño propone en los espacios relacionados a esta temática. Se encontró que en *Didáctica de las prácticas del lenguaje y la literatura I y II.*, espacios curriculares de segundo y tercer año respectivamente, hay un contenido específico de alfabetización. Esta situación nos plantea un interrogante: ¿Por qué las docentes no egresan de los institutos capacitadas en el tema? Las hipótesis que se pueden considerar a modo presuntivo son las siguientes: Por un lado puede influir el recorte y prioridad que cada docente hace de los contenidos en su proyecto de cátedra. Por otro lado la manera de abordarlos, o no se trabaja dicho contenido o se lo hace desde una posición muy teórica.

5-2.2. Formación continua

Antes de concluir se considera importante caracterizar cómo se siguió construyendo al finalizar el profesorado, su formación académica en la alfabetización inicial. Es importante recordar que el tema que convoca esta tesis presenta uno de los problemas que preocupa y atraviesa a la provincia de Buenos Aire: las dificultades en la alfabetización de los/as alumnos/as. Por ello se consideró importante recabar información sobre dicha capacitación. Las actuales sociedades en que vivimos son muy complejas, los cambios culturales son vertiginosos, los avances tecnológicos abrumadores. No solo es importante poder acceder a estos conocimientos, sino también poder dimensionar cómo impactan en las subjetividades de los/as alumnos/as. A pesar que las tres docentes entrevistadas refirieron no haber recibido en la formación inicial las suficientes herramientas para llevar adelante la alfabetización, la capacitando

posterior en el tema no fue un tema recurrente. Sí refieren haber continuado con capacitaciones en otras temáticas en el CIIE (Centro de Información e Investigación de la provincia de Buenos Aires). Vivi G. realizó una capacitación en prácticas del lenguaje en el programa Nuestra Escuela, enmarcado en lo prescripto en el diseño curricular. Vivi lo comenta de la siguiente manera:

...sí apunte mucho más a lo que es practicas del lenguaje porque me gusta, me apasiona. También porque sentía que me faltaban conocimientos ni nada, sino porque me gusta a mí (Vivi G.)

En cambio Ethel realizó un curso que estaba dirigido a docentes que trabajan en escuelas de barrios populares, enmarcado en el paradigma de la conciencia fonológica. Se dictó en el Colegio Madre Teresa, institución privada que pertenece al obispado de San Isidro.

Se cierra este capítulo con preocupación al comprobar: por un lado la falta de herramientas que las docentes pueden construir en la formación inicial en relación a la alfabetización inicial en general, y en particular para el trabajo con niños provenientes de barrios populares. Por otro lado me inquieta la falta de inquietudes que motorizan a estas docentes para seguir capacitándose en el tema. Ellas mismas comentan el porcentaje bajísimo de alumnos/as que logran estar alfabetizado al terminar el 2º año. Así lo Ethel, haciendo una diferencia entre el turno mañana y tarde:

...los alumnos del turno mañana leen el 70% del grado, de segundo pasando a tercero leyendo parrafitos, entendiéndolos y lo pueden entender inclusive cuando el sujeto no está. O sea cuando el sujeto es tácito (...)", en cambio en tercero un 30 % que te lee re bien, que te entiende re bien, que te produce que te escribe. (Ethel)

Ante tal planteo, se le repregunta sobre cuál creía que era la causa de tal situación.

...El nene que te lo traen a la mañana, tiene una mamá que se levantó temprano, tiene una rutina. Sale de acá, come, se va a apoyo. En cambio a la tarde se levantan, vienen a la escuela sin desayunar, ya después no van a apoyo, no van a ningún lado. (Ethel)

Teniendo en cuenta estos dichos se podría concluir que la responsabilidad de que ese niño no logra alfabetizarse se la encuentra en la familia, su rutina y costumbres.

5- 3. Análisis de los recursos didácticos

Los recursos didácticos seleccionados para el análisis son: las planificaciones, las carpetas didácticas de las docentes y los cuadernos de clases de los alumnos. Estos servirán para responder a una de las preguntas que orientan la investigación: ¿Qué estrategias didácticas desarrollan las docentes de la unidad pedagógica -U.P.-, para la enseñanza de la alfabetización inicial en escuelas de barrios populares? La interpretación de estos recursos estará triangulada con los dichos de las docentes vertidos en las entrevistas, y el marco teórico que sustenta esta investigación: el paradigma constructivista de la alfabetización. En este enfoque el alumno/a es considerado un sujeto activo que construye su conocimiento a través de interactuar con ese objeto de aprendizaje: las prácticas sociales de la lectura y la escritura. Es pertinente recordar, como ya se explicitó en el capítulo metodológico, que esta investigación se realizó a través del estudio de un caso en una escuela primaria de la localidad de Virreyes, partido de San Fernando. Por lo tanto las interpretaciones a las que se arribaron no se pueden extrapolar al resto de las demás escuelas.

Antes de iniciar el análisis propiamente dicho es importante volver a reconsiderar dos aspectos: Por un lado volver a reiterar el concepto de estrategia que servirá de marco teórico para la observación de las planificaciones de las docentes de la unidad pedagógica, sus carpetas didácticas y los cuadernos de los/as alumnos/as. Se decidió tomar la definición que se presentó en el Capítulo IV donde Estela Cols definió a la estrategia como el “trazado de un plan que permite aproximarse a las metas propuestas” Por otro lado ratificar las prescripciones del diseño curricular del nivel primario en relación a los contenidos y situaciones didácticas de alfabetización inicial, que guiarán el análisis. Los contenidos esenciales a ser enseñados son: *los quehaceres del lector y del escritor - el lenguaje que se escribe y el sistema de escritura*. Para lograr este propósito el docente debe diseñar situaciones didácticas que la promuevan. Investigaciones didácticas y experiencias escolares documentadas han demostrado que hay “cuatro situaciones didácticas fundamentales que constituyen verdaderos desafíos para que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños”. (Ministerio Educación 2015: 14). Ellas son:

5. *Los niños leen a través del maestro*
6. *Los niños leen por sí mismos*
7. *Los niños escriben a través del maestro*
8. *Los niños escriben por sí mismos*

La observación de los documentos mencionados hizo foco en la presencia/ausencia de ellos, y en la frecuencia en que aparecen. Además se estuvo atento a la aparición de otras propuestas didácticas que no estuvieran contempladas dentro del marco prescriptivo.

Es conveniente recordar, aunque ya fuera mencionado en el capítulo metodológico, que hubo una docente que no quiso seguir participando de las entrevistas. Por tal motivo, desde un posicionamiento ético se decidió no tener en cuenta su entrevista ni los cuadernos facilitados. Solo se trabajó con el material aportado por las otras docentes: una de 1° año y dos de 2° año. También es lícito decir que no se pudo reemplazar esa docente y realizar una nueva entrevista, ya que las docentes que participarían de la investigación son las que integran la unidad pedagógica -U.P. – (1° y 2° año) del caso seleccionado.

Para una mejor organización y exposición del análisis se consideró oportuno dividir la presentación en el análisis de los recursos didácticos de primero y segundo año.

5-3.1. Análisis de recurso didácticos de primer año

Antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, recordemos quienes son las docentes de primer año de la escuela. Viviana R. está a cargo de 1° A T.M. y 1° B. T.T. Bárbara V. está a cargo de 1° C T.T., docente que no se la tendrá en cuenta por su deseo de no continuar con las entrevistas.

Los recursos aportados por la docente de primer año, Viviana R son: dos cuadernos de una alumna y una planificación de Cuentos con Lobos. A lo largo de la observación de los cuadernos se pudo observar que la docente pone en juego estrategias de enseñanza de la alfabetización inicial que están en concordancia con el paradigma

constructivista, y otras con el cognitivista de la conciencia fonológica. Para una lectura más comprensiva dividiremos el análisis en estas dos categorías.

5- 3.1.1. Situaciones de enseñanza con estrategias desde el paradigma constructivista de la alfabetización

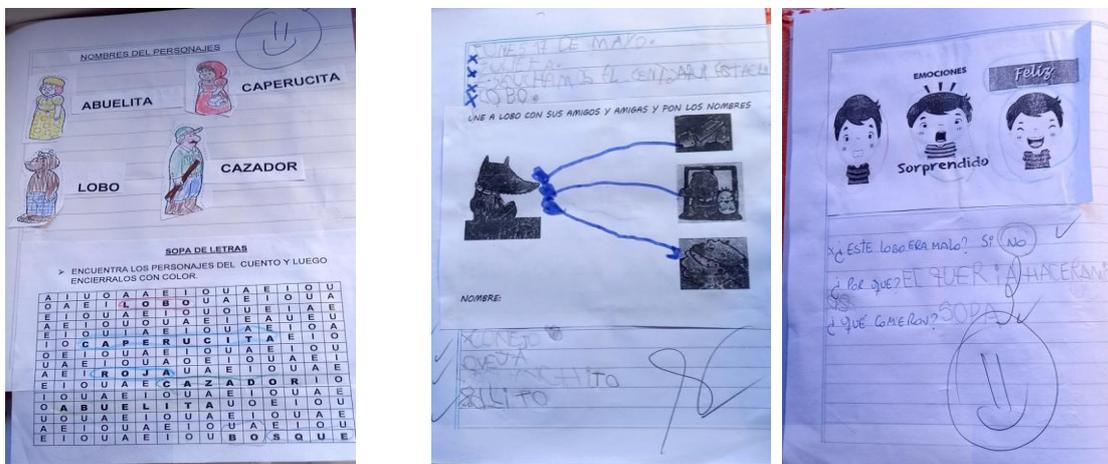
Comenzamos con la planificación de Cuentos con Lobos que propone seguir a un personaje: en este caso los lobos. Se puede observar que tanto en la instancia pre-activa (planificación – figura 8), como la interactiva (lo que sucede en la clase a través de los cuadernos de clase – figura 9) la docente lleva adelante la enseñanza de la alfabetización inicial a través del enfoque constructivista. Se observaron diferentes estrategias planificadas y llevadas a cabo: el diseño de preguntas para saber los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el tema, el registro de las respuestas de los alumnos en un afiche y la realización de un cuadro comparativo para registrar las características de los lobos que se trabajaron en distintos cuentos. Estas estrategias se implementaron a través de diferentes situaciones de aprendizaje: *los niños leen a través del maestro* y *los niños escriben a través del maestro*. Situaciones que les permitieron a los/as alumnos/as conocer las características de los cuentos con los lobos, a través de la guía constante del docente. Al proponer esta propuesta se puede deducir la representación que la docente tiene de ese/a alumno/a ante el conocimiento. Lo considera un sujeto que posee ciertos saberes, y que con las estrategias didácticas que le propone, seguirá avanzando en esa construcción.

Figura 8. Portada de Planificación



Fuente: Planificación 2021 -1º A – Viviana (docente)

Figura 9: Ejemplo de propuesta didáctica desde el enfoque constructivista – Viviana: docente de 1º A



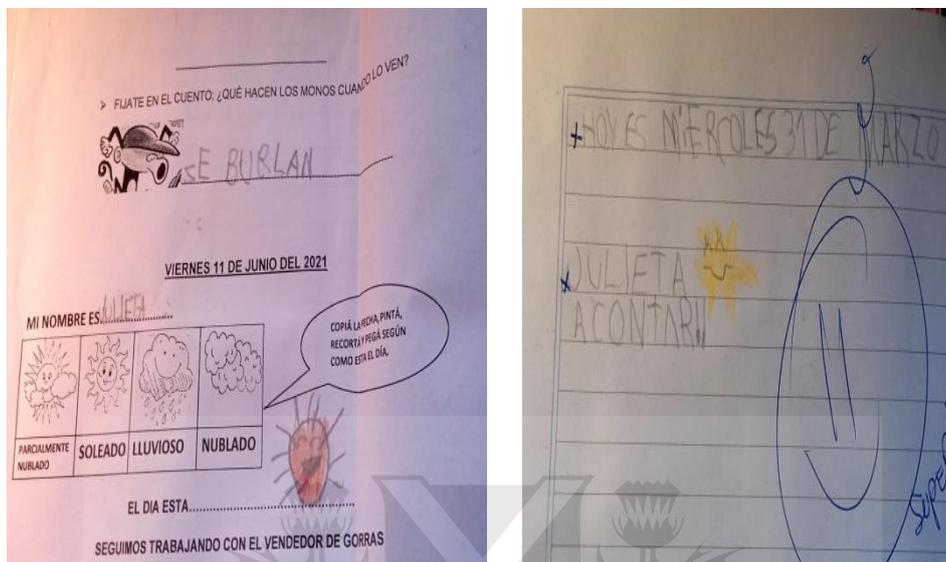
Fuente: Julieta (alumna) – 10/5/21 y 17/05/21

Avanzando en el análisis de los cuadernos, se observó de manera rutinaria la puesta en práctica de una de las primeras actividades que plantea del diseño curricular en los inicios de la alfabetización escolar: el trabajo del nombre propio. Actividad necesaria pero no suficiente para su adquisición. Es esperable que los/as alumnos/as de primer año participen diariamente y con diferentes propósitos de su uso.

Para que los nombres estén cargados de valor es indispensable utilizarlos en distintos contextos de lectura y escritura que respondan a diferentes propósitos. Solo así estas escrituras cobran sentido y resultan previsibles para los niños/as que están aprendiendo a leer y a escribir. (DGCyE, 2008: 100)

A continuación se presentan una serie de imágenes extraídas del cuaderno de clase en donde se observan la puesta en práctica de estas propuestas. De esta manera los/as alumnos/as participan de otra de las situaciones fundamentales para la adquisición de la alfabetización: *los niños escriben por sí mismos*. Propuestas que se hallan en concordancia con el paradigma constructivista de la alfabetización. En la siguiente imagen (figura: 10) se observa el uso del nombre propio como forma de identificación personal, y también como uso para otros nombres “agendar el día y el estado del tiempo” (DGCyE, 2008: 100)

Figura 10: Ejemplos de propuesta didáctica de trabajo con el nombre propio y otros nombres – Viviana: docente de 1° A



Fuente: Julieta (alumna) – 31/3 y 11/6/21

La siguiente imagen muestra otra estrategia del uso del nombre propio, en este caso para identificar los personajes de un cuento.

Figura 11: Ejemplo de propuesta didáctica de trabajo con el nombre propio – Viviana: docente de 1° A



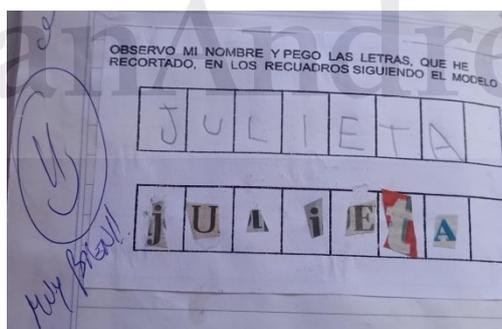
Fuente: Julieta (alumna) – 10/5/21

5-3.1.2. Situaciones de enseñanza con estrategias desde el paradigma de la conciencia fonológica.

Antes de continuar con el análisis de los cuadernos, es importante recordar que este enfoque sostiene que para aprender a leer y escribir en un sistema alfabético, es necesario que el/la niño/a primero logre comprender que a cada sonido le corresponde una letra. Esto se logra a través de la realización de diferentes actividades de repetición, que le permitirán en un futuro avanzar en el proceso de la alfabetización formando palabras, oraciones, textos.

Continuando con el análisis del nombre propio, se pudo observar que la docente también pone en juego otras estrategias de enseñanza que no coincide con lo prescripto en el diseño curricular. En este caso se le propone a cada alumno/a formar su nombre: a través de la escritura, y recortando y pegando letras. Cada una en un espacio predeterminado. (figura 12)

Figura 12: Ejemplo de propuesta didáctica de trabajo con el nombre propio - Viviana:
docente de 1° A



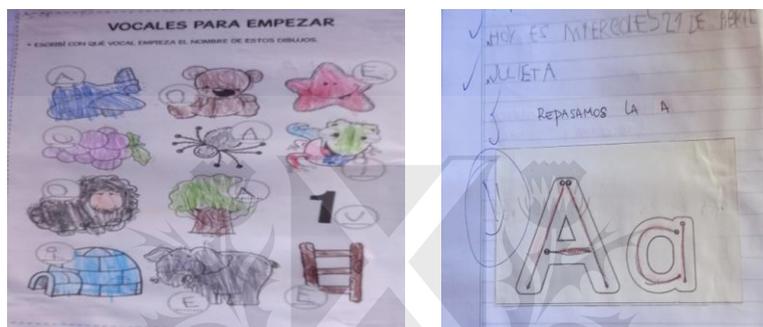
Fuente: Julieta (alumna) –12/5/21

También encontramos otros ejemplos con estas estrategias de segmentación. Algunas de ellas son: el trabajo con vocales (figura: 13), remarcar figuras, letras, números. Estas últimas constituyen las denominadas actividades de aprestamiento¹³. (figura: 14). Es importante recordar que en esta propuesta el docente cobra un papel

¹³ El aprestamiento como práctica educativa surge entre los años 1925 y 1940. Consiste en plantear el desarrollo de funciones kinésicas, motoras y visuales al servicio de la lengua escrita (Braslavsky 2003: 4)

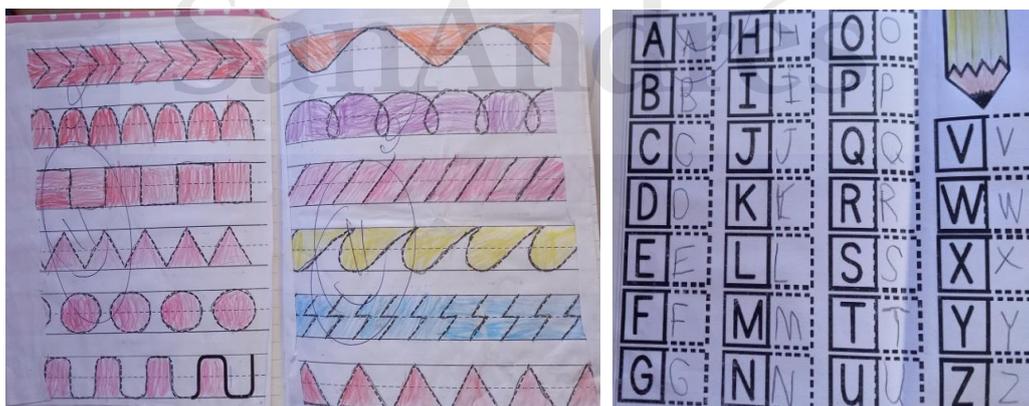
preponderante, porque es quien sabe qué debe aprender primero y cómo debe hacerlo. En cambio el/la niño/a solo se limita a realizar actividades repetitivas, sin sentido, denotando la posición pasiva que se le asigna. Desde este enfoque el/la alumno/a no se le reconoce ningún conocimiento previo, el docente es el que sabe del tema y cómo lograr que el niño lo adquiera.

Figura 13: Ejemplos de propuesta didáctica desde el enfoque conciencia fonológica – Viviana: docente de 1° A



Fuente: Julieta (alumna) – 19 y 21/4/21

Figura 14: Ejemplos de actividades de aprestamiento -Viviana: docente de 1° A



Fuente: Julieta (alumna) – 11/3/21

Como resultado provisorio de este análisis nos surge la siguiente pregunta ¿Por qué la docente pone en juego estrategias de enseñanza tan contrapuestas desde sus fundamentos teóricos? No es posible en este momento contestar esta pregunta, ya que no tenemos elementos suficientes. Sería interesante poder compartir con ellas estas

contradicciones, analizarlas y producir respuestas que ayuden a revertir esta situación. Esta inquietud excede las posibilidades de esta investigación, pero podría ser el punto de partida para comenzar otra. De todas maneras se tratará de formular algunas posibles hipótesis a partir de algunos datos recabados durante las entrevistas.

Se podría pensar que estas contradicciones son: por un lado la falta de capacitación en alfabetización inicial en el profesorado. Es pertinente retomar lo que manifiesta Vivi R. al respecto:

...es muy teórico lo que vos tenés que saber... y en realidad después cuando tenés que hacer la práctica te encontrás con otra realidad... se suma que también ellos te muestran como un chico ideal y en las escuelas no hay ese chico ideal porque es la realidad. Ese chico que el instituto te presenta este... que por ahí lo podés encontrar, como x ahí no. (Vivi R.)

En su relato llama la atención la frase “chico ideal”, que apareció en reiteradas ocasiones durante ese tramo de la entrevista. Por tal motivo se le pide que explicita a que se refiere con “chico ideal”. Su respuesta tal vez nos da algún indicio de su forma de proceder.

... en el profesorado más que nada siempre estamos pensando en los chicos que ya saben leer y escribir, sabe las vocales, sabe agarrar el lápiz. Yo te hablo desde la experiencia que me toco este año. (Vivi R.)

Según lo expresado por Vivi R. se constata que la formación en el profesorado fue muy teórica, a través de textos o videos

...ella (profesora) te daba los textos de E. Ferreiro y que vayas viendo lo que hizo esta señora. (Vivi R.)

Solo tuvo oportunidad de profundizar la práctica real de la alfabetización cuando realizó la residencia en cuarto año. Lo manifiesta de la siguiente manera:

...una vez en la residencias cuando nos toco con la profesora X, ella por ahí te explicaba un poco más como para saber afrontar eso, te daba unos tips para poder hacerlo. (Vivi R.)

Por otro lado tampoco continuó con capacitaciones sobre el tema una vez finalizado el profesorado.

Y por último sabemos que muchos/as de sus alumnos/as provienen de barrios populares, y Vivi R. ya mencionó que el profesorado no le brindó herramientas para

trabajar con ellos/as. Solo le mostró un niño ideal que está muy lejos de la realidad de estas escuelas. Con respecto a ese niño/a dice:

...el niño no sabe las letras, ni agarrar el lápiz”. (Vivi R.)

Como resultado de este análisis se puede concluir que a pesar de que ella refiere que en el profesorado la enseñanza de la alfabetización inicial estaba en concordancia con lo que plantea el diseño curricular, sus dichos “saber las vocales” estaría dando cuenta que ella “sin saberlo”, (inconscientemente¹⁴) se posiciona en el paradigma cognitivista de la enseñanza. Situación que se halla en contraposición a la propuesta constructivista del diseño curricular, pero que tal las conceptualizaciones que plantea Andrea Alliaud ayudan a comprender la situación.

entender la inserción profesional de los “nuevos” docentes como “re-inserción” de sujetos que se hallan “formados” (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas en el trayecto que los condujo de nuevo a la escuela.

Reflexionando sobre el caso de Vivi R., entre sus dichos sobre la falta de formación en alfabetización inicial y sus estructuras pre-formateadas durante su trayectoria escolar, nos surge una inquietud: ¿la no apropiación de las prácticas vigentes del diseño curricular no estarán también muy condicionadas por lo que plantea Andrea Alliaud, ya que se siguen observando prácticas muy impregnadas en paradigmas anteriores?

5- 3.2. Análisis de recursos didácticos de segundo año

Antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, es conveniente recordar quienes son las docentes de segundo año de la escuela. Ethel G. docente de 2° A y B T.M. y T.T. respectivamente; y Viviana G. docente de 2° C T.T.

Los recursos didácticos aportados por las docentes de segundo año son: planificaciones, carpetas didácticas de las docentes y un cuaderno de clase que aportó cada una de ellas. Antes de avanzar en el análisis, es pertinente realizar algunos comentarios generales sobre estos recursos didácticos.

¹⁴ Inconsciente: saber no sabido que produce efectos en el accionar del sujeto

Comenzaremos con las planificaciones. Al leerlas y analizarlas se comprueba que son meras transcripciones textuales de algunos de los contenidos propuestos en el Currículum Prioritario¹⁵. No se encuentran reformulaciones de las mismas por parte de las docentes.

A continuación se analizaron las dos carpetas didácticas facilitadas. Sorprende nuevamente la forma en que están realizadas: un mero punteo de ítems, con el agravante que en una de ellas se encontraron varios espacios sin completar. Ambas situaciones permiten deducir que tanto las planificaciones como las carpetas didácticas de las docentes fueron meros actos burocráticos, para cumplimentar los requisitos de control del sistema educativo. Se pierde de este modo la oportunidad de valerse de estos recursos para organizar y planificar la tarea diaria del docente. La planificaciones como las carpetas didácticas de la docente constituyen dispositivo de escritura valiosísimos para la reflexión sobre lo realizado, tarea que permite monitorear la enseñanza. (Brito, 2007).

Por último al analizar los cuadernos de clases se comprueba que aparecen propuestas que no estaban especificadas ni en la carpeta didáctica ni en la planificación. Ante esta situación surge la siguiente pregunta: ¿para qué hacer una planificación y una carpeta didáctica si no cumplen con el propósito para lo cual fueron pensadas? ¿Su propósito no es planificar las estrategias didácticas que se llevarán a cabo en el aula? Estas situaciones encontradas en los recursos didácticos me llevaron a tomar la decisión de focalizar los análisis en la carpeta didáctica más completas, y especialmente en los cuadernos de clases facilitados, ya que es en ellos donde se evidencia más claramente el qué y el cómo se enseña. Anne Marie Chartier en un artículo escrito en el año 2009 explicitaba la importancia de los cuadernos de clase “Los cuadernos escolares pueden ayudarnos a entender el funcionamiento de la escuela de una manera diferente de cómo lo hacen los textos oficiales” (Chartier, 2009: 7).

Para finalizar quiero destacar un dato que llamó la atención tanto en los cuadernos de los primeros y segundos años. En ambos los contenidos y actividades son muy

¹⁵ Resolución 1872/2020, se estableció el Currículum Prioritario 2020/2021 – Educación Primaria, donde se especifican las prioridades curriculares para el nivel.

similares. La respuesta se encontró en los documentos curriculares que la provincia de Buenos Aires implementó a partir de fines del año 2020 como consecuencia de la situación de pandemia que se ha vivido – Currículum Prioritario 2020-2021.

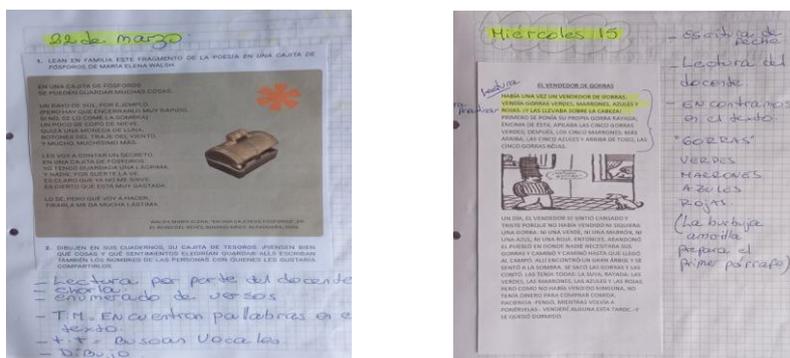
Al considerar los ciclos lectivos 2020-2021 como Unidad Pedagógica, se busca fortalecer las trayectorias educativas de las y los estudiantes con propuestas de enseñanza, continuas e integradas entre los años escolares, enmarcadas en el currículum priorizado. (DGCyE, 2020-Anexo: 5)

De la misma manera que con los cuadernos de clase de primer año, en este caso también se pudo observar que las docentes ponen en juego estrategias de enseñanza de la alfabetización inicial que están en concordancia con el paradigma constructivista y otras con el cognitivista de la conciencia fonológica. En este caso a través del libro “Aprendo Leyendo”. Seguiremos con la lógica planteada anteriormente, dividiendo el análisis en estas dos categorías.

5- 3.2.1. Situaciones de enseñanza con estrategias desde el paradigma constructivista de la alfabetización

En primer lugar presentaremos unas situaciones didácticas encontradas en la carpeta didáctica de la docente Ethel. El recurso literario: cuento, poesía, etc., es el disparador de la planificación. (figura: 15). A través de diferentes estrategias les permite a los alumnos/as enfrentarse con las cuatro situaciones didácticas mencionadas al comienzo del capítulo. En este caso es: *la lectura en voz alta por parte de un adulto*.

Figura 15: Ejemplo de propuesta didáctica: lectura a través del docente y diversidad de géneros literarios – Ethel: docente de 2º A

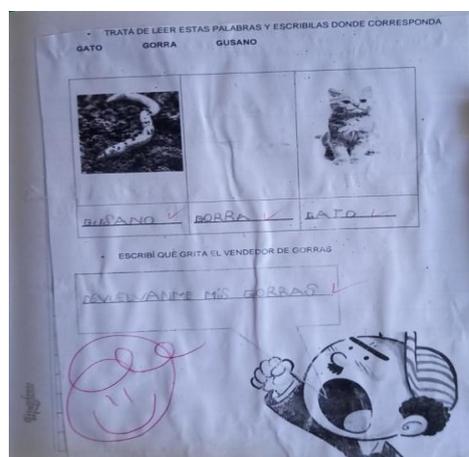


Fuente: Carpeta didáctica docente - 22/03 y 15/6 de 2021

La lectura de diversos autores y géneros le brinda al alumno/a la posibilidad de descubrir que hay diferentes maneras de leer. No se lee de la misma manera un cuento de terror o de hadas, que una poesía u otro género literario. Los documentos de la provincia de Buenos Aires resaltan la importancia de esta situación didáctica propuesta “...el rol de los alumnos es eminentemente activo y constatamos que las situaciones de lectura a través del docente son imprescindibles para garantizar el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita”. (D.T N°1 2015: 16). Es lícito comentar que estas imágenes (figura: 15) se encontraron en los cuadernos de clase. Esta propuesta también propició otras situaciones didácticas fundamentales: *Los niños leen por sí mismos*, a través de las siguientes estrategias: *explorar el texto para saber donde dice*: “gorras” “verdes”, “marrones”, “azules” y “rojas”, y *la relectura*.

Siguiendo desde el ámbito de la literatura, la siguiente imagen (figura 16) muestra como a través del cuento “el vendedor de gorras” se profundizó el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura a través de las siguientes situaciones didácticas: *los niños leen por sí mismos* y *los niños escriben por sí mismos*. Esta última a través de la copia con sentido. Ante la consigna de la docente: “escribí lo que grita el vendedor de gorras”, se deduce que la estrategia que la docente planificó fue: *los niños escriben por sí mismos y/o a través del docente* (no se puede constatar exactamente, ya que en la carpeta didáctica no hay registro de esta propuesta).

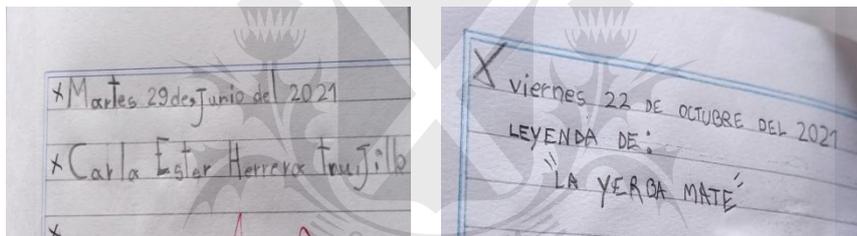
Figura 16: Ejemplo de propuesta didáctica: Leer y escribir por sí mismo – Ethel:
docente de 2° A



Fuente: Thiago (alumno) –11/6/21

Continuando con el análisis de los cuadernos se observó que la docente propone otra estrategia fundamental para la apropiación del sistema de escritura: *las actividades cotidianas y sostenidas de la copia y/o escritura por sí mismos* (según el nivel de apropiación que cada alumno/a tenga). Las propuestas observadas son: escritura del día, del nombre y de la actividad realizada y/o a realizar. Estas actividades son fundamentales para la adquisición del sistema de escritura. La siguiente imagen (figura 17) constituye un claro ejemplo de lo mencionado.

Figura 17: Ejemplo de propuesta didáctica: Copia y/o escritura con sentido - Vivi y Ethel: docentes de 2° C y A



Fuente: Carla (alumna) – 29/6 Y 22/10 de 2021



Fuente: Thiago (alumno) – 11/6 Y 17/8 de 2021

En todas estas situaciones aparecen nombres propios y nombres de objetos vinculados con las actividades cotidianas del aula...reconocer estos nombres y reproducirlos de manera convencional son prácticas que les brindan valiosas oportunidades para adentrarse en el conocimiento del sistema de escritura. (D.C. 2008: 100).

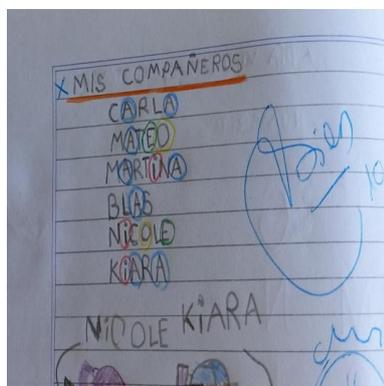
5-3.2.2. Situaciones de enseñanza con estrategias desde el paradigma de la conciencia fonológica.

En primer lugar antes de adentrarnos en el análisis de las situaciones didácticas desde este paradigma, me parece oportuno destacar que en la carpeta didáctica de la docente Ethel, se encontró escrito textualmente el día 8/4/21: “Se comienza a trabajar con el libro y método “Aprendo Leyendo”. Ella es la única docente, de todas las entrevistadas, que expresa abiertamente y a conciencia el uso de estrategias didácticas diferentes a las propuestas en el diseño curricular. El libro “Aprendo leyendo” fue otorgado en una capacitación, que las docentes de la escuela del caso investigado, realizaron en el colegio Madre Teresa. Al respecto Ethel expresa: “Hicimos una capacitación de alfabetización inicial desde el Aprendo Leyendo. Apunta a niños carenciados. O sea, Todo eso está apuntando a niños con problemas”. En ese momento le solicito que me explique en qué consiste el método. Se transcribe parte de la entrevista que aclara lo solicitado.

...Les hacían leer texto pero con la lectura controlada. ¿Qué es la lectura controlada? Ello primero te iban enseñando el sonido de algunas letras, luego con esas letras iban armando palabras, luego con esas palabras iban armando frases, pedacitos Luego con esas frases iban armando oraciones, terminaban leyendo un texto con lectura controlada... Listo ya arrancó. Entonces ya sentía que podía leer y perdía ese miedo de no saber leer, del saberse inteligente y esa cosa... estaba apuntando más a la repetición, a la memoria visual, a la memoria auditiva. (...) No tanto al razonar como te explica el profesorado, vas sacando del texto una palabra, tenés que relacionar mucha cosa, tenés que ser un genio para aprender a leer con ese método, entendes? Como carecemos de esos, sí los tenemos, pero no a todos les sirve. Este método lo que me permitió a mí es venir, poner un texto enseñar la primera hora del texto, todo lo que pide el diseño, tucu tucu, el que entendió, entendió. El que no entendió al menos escuchó. En la segunda hora método “Aprendo leyendo”, repetición auditiva, repetición visual, repetición con motricidad gruesa, repetición con motricidad fina, la segunda hora todos los días. (Ethel)

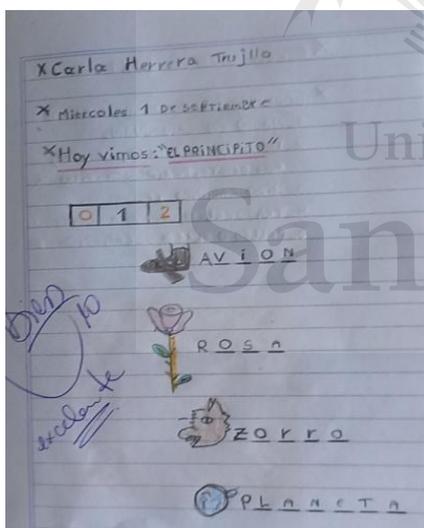
A continuación se presentan los ejemplos encontrados en los dos cuadernos analizados, de las estrategias implementadas a partir de estas conceptualizaciones. Las imágenes presentadas muestran el trabajo con el nombre propio o de objetos. Anteriormente ya se mencionó la importancia de trabajar esta estrategia para el logro de la alfabetización. En uno de los casos observados, es a través de la escritura de los nombres de los compañeros (figura 18), y en la otra imagen (figura 19) se trabajó con nombre de objetos de un cuento y con el nombre propio. Si bien la estrategia propuesta es la segmentación de la palabra, en una se propone el reconocimiento de vocales y en la otra el reconocimiento de cada letra.

Figura 18: Ejemplo de propuesta didáctica: Trabajo con el nombre de compañeros de Vivi – docente de 2° C



Fuente: Carla (alumna) 5/3 de 2021

Figura 19: Ejemplo de propuesta didáctica: reconocimiento de letras. Trabajo con el nombre de cosas – Vivi: docente de 2° C y nombre propio - Ethel – docente de 2° A.



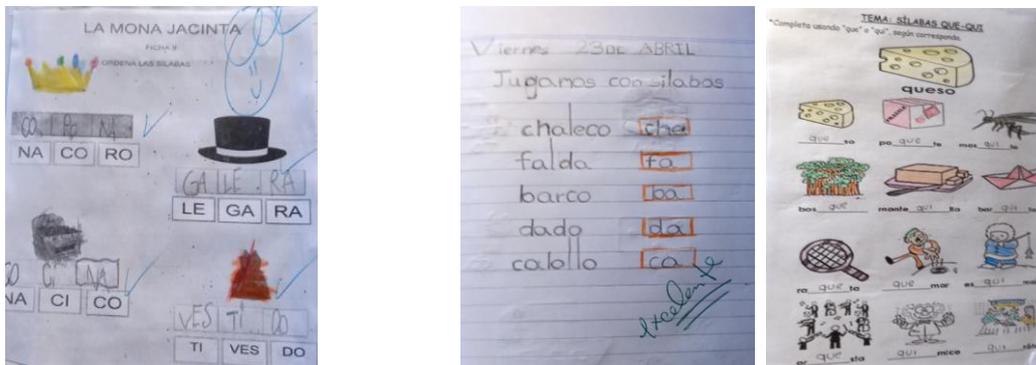
Fuente: Carla (alumna) 1/9 de 2021



Fuente: Thiago (alumno) 5/3 de 2021

Así como en las figuras anteriores, el trabajo propuesto era el reconocimiento de letras, en las siguientes imágenes (figura 20) la estrategia implementada es el reconocimiento de sílabas.

Figura 20: Ejemplo de propuesta didáctica: reconocimiento de sílabas – Ethel: docente de 2° A



Fuente: Thiago (alumno) 13/09/21 Fuente: Carla (alumna) 23/4 y 1/11 de 2021

A partir de estos ejemplos presentados se puede deducir que, tanto Ethel como Vivi, comparten la concepción que la adquisición de la alfabetización es un lento proceso. Para lograrlo primero deben conocer la unidad mínima de la palabra: la letra. Luego pueden pasar a una unidad más compleja: la sílaba. Finalmente llegarán a formar una palabra completa. Por último la suma de las palabras les permitirá formar la oración, completando así el proceso de adquisición de la alfabetización

Así como Viviana R. docente de primer año, Ethel y Vivi G. también ponen en juego estrategias de ambos enfoques a la hora llevar adelante la alfabetización de sus alumnos/as. Con respecto a Ethel ya expusimos al comienzo de este apartado su firme convicción de utilizar el libro “Aprendo Leyendo” en las ocasiones que ella considera que debe hacerlo. Retomemos sus dichos al respecto:

...apunta a niños carenciados (Ethel).

La otra docente Vivi G, que trabaja en el otro curso de segundo año, también utiliza estrategias que corresponden a este enfoque, pero no lo manifiesta abiertamente. En el caso de Vivi G, como en el caso de Vivi R, es posible suponer que la causa de este accionar, se deba a la poca formación en alfabetización inicial que manifestaron haber tenido en el profesorado. Para resolver esta situación recurren a los aprendizajes obtenidos a lo largo de su trayectoria escolar, como explica Andrea Alliaud. A

continuación se transcribe lo que dicen sobre la formación en alfabetización inicial en el profesorado:

...un año solo me dieron contenidos que podía llegar a ser...me explicaron cómo hacer una secuencia didáctica, pero no como alfabetizar a un nene, entendés? (Vivi G.)

...ellos te hablan de una escuela elite, donde el nene ya entra sabiendo lo que es la lectura, la escritura, como que ya te lee un libro el nene apenas entra en 1º. Y que vos le pedís, lo que le pidas y el nene te lo trae y que ya se enganchan enseguida. Te enseñan una escuela elite, quise decir ideal. (Vivi G.)

A pesar de que Vivi G realizó un pos-título en alfabetización en el programa Nuestra Escuela, sigue sosteniendo que a estos/as alumnos/as de barrios populares no se los puede alfabetizar solamente a través del enfoque constructivista. Se necesita poner en práctica otras estrategias que están dentro del enfoque cognitivista.

En el caso de Ethel, si bien ella está muy conforme con la formación que recibió en el profesorado sobre alfabetización inicial, también recurre a técnicas más conductistas con determinados/as alumnos/as. Lo manifiesta de esta manera.

...la gran base te lo da X. Inclusive hasta el día de hoy yo arranco todos los años como te lo explica X, después vas piloteando según cómo vas conociendo al grupo, vas mechando con alguna otra cosa, pero sino siempre con los métodos que te enseñó X. (Ethel)

...en el profesorado me daban técnicas para enseñarle al chico inteligente, el que me va a entender todo, que va a absorber todo, el que va a absorber desde el texto en general. Obviamente sirve, pero para esta clase de niños no te sirve... Tenemos niños con hambre, con piojos, que anda saber cuándo vio al pediatra, no sabes si tiene parásitos, si se siente bien, si tiene fiebre te lo mandan igual, o sea es un niño que no está en la mente de un libro, de la formación. (Ethel)

A partir del recorrido realizado en este capítulo, cierro esta instancia corroborando los objetivos planteados al principio del mismo:

- ✓ Hacer foco en la presencia/ausencia de las cuatro situaciones didácticas fundamentales para la adquisición de la alfabetización inicial, y
- ✓ Frecuencia en que aparecen.

Se pudo corroborar que las cuatro situaciones se han trabajado asiduamente a través de distintas propuestas. Algunas enmarcadas en el paradigma constructivista, que es el que

prescribe el diseño curricular, y desde donde se posicionó esta investigación. Otras fueron planteadas desde el paradigma de la conciencia fonológica. La oscilación entre estos dos enfoques invita a ensayar algunas hipótesis de sus posibles causas:

- La primera puede estar sostenida en los resabios de los aprendizajes construidos por las docentes en sus trayectorias escolares como alumnas. Marta Zamero, ya en los años 2008/9, manifestó lo difícil que es modificar ese saber.
- La segunda puede deberse a la falta de formación en alfabetización inicial durante su trayecto escolar en el nivel superior (formación inicial), que las docentes entrevistadas manifestaron.
- La tercera puede estar influenciada por los efectos que las docentes suponen dejó la situación de pandemia recientemente atravesada. En las entrevistas han manifestado la necesidad de usar distintas estrategias para ayudar a los niños a lograr la alfabetización.
- La cuarta y última hipótesis puede deberse a la concepción que sostienen las docentes sobre los niños de barrios populares. Estos necesitan una enseñanza en forma directa, respetando una secuencia jerárquica de conocimientos (de menor a mayor complejidad). Dicha concepción se desprende de los dichos manifestados en las entrevistas, y que han sido explicitados en varias ocasiones.

En síntesis, las tres docentes que trabajan en la unidad pedagógica de la escuela del caso seleccionado, coinciden en afirmar lo siguiente: la prescripción del diseño curricular en relación a la alfabetización inicial, no alcanza para alfabetizar a estos/as niños/as que provienen de barrios populares. Esta situación induce a pensar: ¿Por qué estas docentes no logran apropiarse de este enfoque para el proceso de la alfabetización inicial de estos niños de barrios populares? ¿Será una falta de comprensión filosófica/ideológica de los fundamentos del mismo? En el año 1979 Emilia Ferreiro y sus colaboradoras comprobaron que el fracaso escolar se repetía sistemáticamente en barrios marginales de la ciudad de Buenos Aires y estaba relacionado con las propuestas de enseñanza. Al respecto decían: “sabían perfectamente bien todas las letras, sabían perfectamente bien la relación con los sonidos y no podían leer ni escribir” (Kaufman en Aspís & Horta, 2015). A partir de esta situación empezaron a evaluar a esos niños con un nuevo

método: el método clínico de Piaget¹⁶. Allí descubrieron que los niños llegan a la escuela primaria con distintas hipótesis sobre la escritura. Estas se vienen gestando desde los cuatro años de edad. (Ferreiro et al 1979). Entonces ¿Por qué estas docentes no toman en cuenta estos aportes? Tal vez la respuesta la encontremos en los dichos de Graciela Frigerio:

la educación no se la puede pensar con neutralidad, (...) es un acto político por excelencia (...) hay dos posiciones (políticas) frente a la vida: los que salen a constatar la diferencias y los que se animan a verificar la igualdad. Ambas perspectivas conllevan formas pedagógicas bien diferenciadas” (Frigerio, 2004: 7)



¹⁶ el niño pone en juego la escritura y la lectura “tal como él las ve” y los problemas que él se plantea (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 38).

CAPÍTULO 6

HALLAZGOS SOBRE EL ROL DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN ESCUELAS DE BARRIOS POPULARES: LA DISTANCIA ENTRE LA FORMACIÓN TEÓRICA Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

6-1. Recapitulación

Las inquietudes que guiaron este trabajo de investigación fueron gestándose durante mucho tiempo en mi recorrido laboral por varias escuelas primarias del conurbano bonaerense. Allí pude observar con gran preocupación las dificultades concretas en la adquisición de la alfabetización inicial de los/as alumnos/as de los primeros años de la escuela primaria. Esta situación interpelaba cotidianamente el posicionamiento subjetivo y profesional ante el gran desafío que implica la educación. Se comprobaba que no se estaba efectivizando lo que plantea el artículo 2 de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el estado”. Derecho que todo/a alumno/a debe poder concretar para el ejercicio pleno de su ciudadanía.

La alfabetización inicial es un tema que inquieta a muchos especialistas desde hace décadas. Así como en 1980 esta situación interpeló a Emilia Ferreiro conduciéndola a realizar una investigación sobre el tema, en el año 2020 lleva la directora del nivel primario, profesora Mirta Torres, a hacer explícita esta preocupación. Desde ese momento la política educativa de la provincia de Buenos Aires, ha tomado la firme decisión de resolverla, con la creación y puesta en marcha de distintos programas. En el caso específico de la alfabetización, el programa de fortalecimiento de los aprendizajes para el nivel primario (resolución 2275/22), resuelve la creación de la figura del maestro/a alfabetizador/a. Este maestro/a será designado para aquellas escuelas primarias de gestión estatal que necesiten intensificar la alfabetización en primero y segundo ciclo. En este nuevo ciclo lectivo se profundizarán estas acciones con un programa de enseñanza de la lectura y la escritura. Se pondrá en marcha a través de la articulación de acciones entre distintos niveles:

- ✓ La formación inicial a través de los profesorados del nivel primario;
- ✓ La formación continua, con el acompañamiento del CIIE; y
- ✓ El nivel primario con las maestras co-formadoras.

La escuela pública enfrenta, en estos momentos, un gran desafío: constituirse en el lugar privilegiado para atender la demanda social de la alfabetización, especialmente de aquellos niños/as que no han tenido a la oportunidad de constituir a la lectura y la escritura como objetos culturales valiosos, ya que no han formado parte de sus prácticas cotidianas. (Zamero, 2010).

En consecuencia por todo lo dicho, sostengo la importancia que debe cobrar la figura del docente como responsable de crear situaciones reales de aprendizaje para la adquisición de la alfabetización inicial. Hace mucho tiempo que se sabe que la alfabetización es un proceso complejo que depende de varios factores para su adquisición. Ya desde el año 1979 Vygotsky postuló que el origen de esta adquisición es sociocultural, y pertenecen a lo que él denominó adquisición de procesos psicológicos superiores, que necesita de un experto, el docente, para promover el desarrollo de esas competencias. (Vigostzky, 1979). Este es el motivo que llevó a construir la hipótesis de trabajo: *el importantísimo rol que cumple el docente en el proceso educativo.*

- A partir de esta hipótesis el objetivo general que se planteó fue: Identificar y describir las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial de docentes que trabajan en una escuela primaria de Virreyes, partido de San Fernando, en la cual concurren niños/as de barrios populares.

De este objetivo general se desprendieron los dos objetivos específicos:

- Examinar y caracterizar el proceso de formación inicial y continua de los docentes de dichas escuelas en relación a la alfabetización inicial.
- Explorar y documentar las estrategias didácticas (planificaciones, carpetas didácticas de las docentes y cuadernos de los alumnos) que los docentes de escuelas de barrios populares construyen en relación a la alfabetización inicial.

6-2. Hallazgos y Conclusiones

Es pertinente recordar que la investigación se llevó a cabo a partir del estudio de caso de una escuela primaria que permitió, como plantea Vasilachis de Gialdino “focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 218). Si bien esta situación no habilita a construir conclusiones que se puedan extrapolar al resto de las escuelas de la provincia de Buenos Aires, sí permitió identificar algunas regularidades que se presentaban entre las docentes que conforman la unidad pedagógica-U.P- del caso estudiado. Además nos brindaron información para poder comprender las posibles causas que podrían estar interviniendo en las dificultades observadas en cuanto a la adquisición de la alfabetización inicial.

6-2.1. En relación a la formación teórica inicial y continua

Partimos de la afirmación que la formación inicial y continua son instancias decisivas en la profesionalización de los docentes. Se ha comprobado que esta formación tiene un gran impacto en la mejora de la calidad educativa. Esta es la razón por la cual todas las reformas educativas que se vienen llevando a cabo en la región, desde hace varios años, apuntan a lograr este objetivo. En nuestro país esto se concretó a través de la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006. Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones, esta investigación consideró fundamental caracterizar cómo fue la formación, tanto inicial como continua en alfabetización inicial, de estas docentes que trabajan en la unidad pedagógica de esa escuela. El análisis detallado de los dichos recabados en la entrevistas con estas docentes, permitió observar algunas similitudes.

Con respecto a la formación inicial, preparación formal que reciben los futuros docentes en una institución específica (Valiant, 2004), las docentes entrevistadas coinciden en afirmar que la enseñanza de la alfabetización inicial estuvo enmarcada en el marco teórico que prescribe el diseño curricular: La lectura y la escritura son prácticas sociales que se adquieren leyendo y escribiendo a través de propuestas con

sentido para los alumnos/as. Ahora bien, esta formación no tuvo el efecto esperado por ellas, ya que la caracterizaron como muy teórica y que estaba pensada para un niño ideal e inteligente que podía comprender todo. Por otro lado consideran que esta formación no les brindó las herramientas necesarias y específicas para llevar a cabo la alfabetización inicial en general, y en particular para el trabajo con esos niños que provienen de barrios populares. Es importante recordar que las tres docentes comenzaron su trayectoria laboral en estas escuelas caracterizadas por recibir niños/as de barrios populares. Por consiguiente podríamos concluir que aparentemente la formación inicial no prepara a las alumnas con las herramientas necesarias para lograr la alfabetización de los alumnos en general, y en particular para docentes que trabajan en escuelas que reciben niños/as de barrios populares. Dato que estaría corroborado por la creación y puesta en marcha, en este ciclo lectivo, del programa: Formación inicial de maestros/as para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo de la escuela primaria. Dicha iniciativa está sustentada desde la formación docente inicial y la educación superior de la provincia de Buenos Aires. La directora provincial de educación superior, profesora Marisa Gori, manifiesta que este proyecto surge debido al impacto que les produjo saber que las egresadas de los institutos de los profesorados de primaria no tomaban cargos para primero y segundo año debido a que no sabían enseñar a leer y escribir.¹⁷

Otra dato revelador en esta investigación y extrapolable al resto de la provincia, es la necesidad de revisar la coherencia entre la formación que propone el sistema formador y lo que sucede realmente en las escuelas destino de esas futuras docentes. El programa citado anteriormente lo considera nodal. Propone trabajar articuladamente entre los distintos niveles, a través de los profesores de los institutos de formación (profesores de prácticas, profesores de prácticas del lenguaje y profesores de ateneo de prácticas del lenguaje) y las docentes co-formadoras. Las docentes entrevistadas manifestaban que al comenzar su trayectoria laboral y al llegar a las escuelas destino, el directivo o las demás docente les ayudaban a terminaban su formación, y no siempre estaba en concordancia con lo prescripto en el diseño curricular.

¹⁷ https://drive.google.com/file/d/1LtJVyMoLB3d3l_7iFUVH-F2mzoiwK-Vh/view (minuto 2:20/3:40)

Estos planteos se consideran necesarios y fundamentales para lograr el propósito del proyecto en cuestión: la real alfabetización de los alumnos/as al terminar el segundo año de la escuela primaria. Pero también se considera necesario reflexionar sobre la concepción de sujeto del aprendizaje que sostiene cada uno/a de los partícipes del acto educativo, y de las representaciones que sustentan en relación a qué es enseñar y aprender. No es lo mismo posicionarse frente a un sujeto cognoscente, que construye su conocimiento a partir de los conocimientos previos que posee; que pensar en un sujeto en déficit que no sabe nada, que no tiene saberes previos. En este posicionamiento, el docente es el único que tiene el saber y que sabrá indicarle al alumno/a que debe aprender primero y cómo debe hacerlo. Estas diferentes miradas sobre ese sujeto del aprendizaje, dan cuenta de posicionamientos políticos y didácticos bien diferentes, que tendrán consecuencias en la enseñanza. Por tal motivo se considera fundamental revisar estas representaciones y trabajarlas fuertemente con los profesores de los institutos, con los futuros docentes y aquellos que ya ejercen la profesión. Esto también llevaría a un proceso de de-construcción sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje que están fuertemente arraigados en sus esquemas conceptuales, y que en muchos casos están en concordancia con ese concepto de sujeto que sustentaban paradigmas anteriores. Con respecto a las docentes de la escuela en cuestión, se podría pensar que son exponentes de un posicionamiento del niño/a en falta. Sus dichos dejan traslucir que estos niños/as de barrios populares, sus familias y contexto socio-cultural son los factores que inciden en no lograr la alfabetización inicial. Por otro lado “el saber las vocales”, también podría remitir a esquemas conceptuales construidos en sus trayectorias escolares, las cuales sustentaban otros paradigmas sobre el aprendizaje de la alfabetización inicial.

En relación a la formación continua, aquella orientada al perfeccionamiento de la enseñanza”. (Vaillant, 2004), no se observa una clara preocupación e interés en profundizar estos conocimientos. Las entrevistas demostraron la carencia en relación a la falta de herramientas para la enseñanza de la alfabetización que obtuvieron en la formación inicial. Además dos de las docentes manifestó los porcentajes bajísimos de alumnos/as que logran alfabetizarse al finalizar el segundo año de la unidad pedagógica -U.P.

... en el turno mañana debo estar 70% grado, de segundo pasando a tercero leyendo parrafitos, entendiéndolos y lo pueden entender inclusive cuando el sujeto no está. O sea cuando el sujeto es tácito (...)? Ahora a la tarde en la misma escuela es otro cantar. Ahí yo tengo a la menor cantidad del grado leyendo con esa facilidad y comprensión. Tengo una

mayor cantidad de chicos que decodifican (...)ponele un 30 que te lee re bien, que te entiende re bien, que te produce que te escribe...un 70 a la mañana. Esa es la diferencia que yo tengo laburando en la misma escuela. (Ethel) .

... en este segundito, después de la pandemia que pasamos en este segundito tengo 4 nenes nada más que pueden leer y comprender lo que leen (...) tengo 11 nenes que leen y escriben de manera autónoma, todo pero que comprenden realmente lo que están leyendo son 4/5 nenes (...) antes de la pandemia llegaba más de la mitad del grupo (Vivi Guaymas)

Con los dichos de Vivi G. se puede concluir que la pandemia profundizó la situación de la alfabetización, pero este problema trasciende esta situación límite vivida.

A pesar de estas evidencias, solo dos docentes realizaron capacitación en el tema. Una de ellas enmarcada en la política educativa del diseño curricular y la otra dentro del paradigma de la conciencia fonológica. Se podría pensar que esta situación estaría dando cuenta de una falta de reflexión sobre la propia práctica. No se constataron reflexiones ni comentarios sobre la necesidad de revisarlas ante los datos objetivos manifestados. Se apuntó, como ya fuera expresado anteriormente, a las características del niño/a, su familia y costumbres.

En relación a la articulación entre la finalización de la formación docente inicial y los comienzos de su trayectoria laboral, pudimos corroborar que las docentes entrevistadas, como muchas otras, realizan sus primeras experiencias en escuelas que reciben alumnos/as de barrios populares. Si nos posicionamos en el marco teórico que sustenta el diseño curricular, esta situación no debería ser un factor de influencia a la hora de pensar en el proceso de alfabetización. Todos los niños/as son sujetos capaces de poder construir su conocimiento a partir de los saberes que portan, que son muchos. Tal vez esos saberes no sean los esperados por las/os docentes, ya que tanto profesores/as como maestras/os en algunas ocasiones esperan un niño ideal que no existe. Es verdad que diferentes sectores sociales brindan distintas oportunidades culturales, pero es aquí donde la escuela debe convertirse en ese lugar privilegiado para brindarle a esos/as niños/as de barrios populares, las mayores oportunidades y experiencias posibles de transformación. Esto solo se logrará si ese docente lo considera digno de conocer y de aprender. En el caso de estas docentes, no podría afirmar que no los consideran de esa manera, pero sí que tienen una mirada en falta de ese sujeto. Por tal motivo recurren a plantear otras estrategias que consideran más acordes a su historia de vida y trayectoria educativa y escolar anterior.

6-2.2. En relación a las estrategias didácticas

A continuación expondremos los hallazgos y conclusiones que pudimos construir a partir del análisis de los recursos didácticos aportados por las docentes del caso de la escuela primaria estudiada: ¿Qué estrategias didácticas desarrollan las docentes de la U.P. para la enseñanza de la alfabetización inicial en escuelas de barrios populares?

En primera instancia es necesario volver a reiterar la preocupación que produce constatar el uso que realizan de los recursos didácticos. En este caso se comprobó que las planificaciones y carpetas didácticas no son utilizadas con el propósito con el que fueron pensadas. No son utilizadas aprovechando el potencial que representan, ya que son transcripciones textuales del diseño curricular, punteos muy generales y/o espacios vacíos sin completar. Tampoco se vislumbra la inclusión de las intervenciones del docente. Instancia tan necesaria a la hora de planificar una clase, ya que permite imaginar una situación posible y la intervención que el docente podría realizar para ayudar el proceso de aprendizaje de los/as alumnos/as. Estos indicadores estarían dando cuentas que, tanto la planificación como la carpeta didáctica, solo son realizadas para cumplimentar con las exigencias que el sistema educativo requiere en su versión burocrática, sin contemplar el valor intrínseco que poseen.

Estas fueron las razones que hicieron tomar la decisión de hacer foco en los cuadernos de los alumnos. Allí es donde se registra lo que realmente sucede en la clase, sabiendo que muchas actividades orales se pierden al no quedar registradas. En el mejor de los casos se expresan con un simple epígrafe.

El análisis de estos recursos didácticos arrojó las siguientes conclusiones. Las estrategias elaboradas y puestas en práctica por las docentes de la unidad pedagógica para lograr la alfabetización inicial de sus alumnos se enmarcan:

- ✓ En el enfoque constructivista de la alfabetización, en total concordancia con lo prescripto en el diseño curricular; y
- ✓ En el enfoque de la conciencia fonológica.

Como ya fuera explicitado al final del capítulo VI, esta oscilación entre estos dos enfoques se podría deber a varias cuestiones. Una de ellas son los resabios construidos en sus trayectorias escolares de cómo se enseña y aprende. Otra podría ser la falta de una formación en alfabetización inicial en el profesorado, que las habilite a poder construir herramientas para llevarla a cabo desde el enfoque constructivista de la enseñanza. Esta situación está totalmente relacionada con la anterior, ya que por más que se plantee una buena enseñanza de cómo alfabetizar a los niños/as, hay que trabajar con las representaciones que las docentes portan desde antaño, y que se convierten en estructuras de acción que se reproducen inconscientemente. También se consideraron los efectos de la pandemia, y la necesidad manifestada por esas docentes de recurrir a diversidad de estrategias. Se estima que esta situación no sería un factor a tener en cuenta, ya que estas oscilaciones se las observa desde hace muchísimo tiempo, mucho antes de producirse esta situación tan especial. Por último se estima pertinente tomar en cuenta la concepción de sujeto de aprendizaje que construyeron estas docentes sobre los niños que provienen de barrios populares, tema que ya fue analizado con mayor profundidad.

6-3. Palabras finales

Son muchas las preguntas e inquietudes que fueron surgiendo mientras se analizaba y escribía esta investigación. No se pretendía, ni se pretende al finalizar este recorrido encontrar respuestas decisivas a estos interrogantes. Lo que sí se cree firmemente es que toda la evidencia recolectada debería servir de insumo para ser analizada con colegas que compartan las mismas preocupaciones sobre las dificultades concretas de alfabetización de los niños/as de la provincia de Buenos Aires. Para ello es necesario crear espacios de encuentros con otros/as, y así poder hacer un trabajo de análisis y reflexión de todas estas cuestiones que ayuden a construir entre todos mejores prácticas de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alliaud, A. (2004). “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. En Revista Iberoamericana de Educación, Vol.34, N° 1, pp. 2. Consultado el 18/01/23 desde: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888/3821>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2021). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 13.688: Ley de Educación Provincial.
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2007), Resolución N° 3160: Diseño Curricular para la Educación Primaria
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2007), Resolución N° 3655/07. Marco General de Política Curricular.
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2007), Resolución N° 174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación
- Argentina, Decreto 2299/11. Reglamento General de Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2013), Resolución N° 81: Unidad Pedagógica
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2018), Resolución N° 1482/17: Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2018), Resolución N° 4358: Marco Curricular Referencial.
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2020), Resolución 1872/2020-Anexo I Currículum Prioritario.
- Bourdieu, P. (2001). “Las formas del capital”. En: Bourdieu, P. Poder, Derecho y Clases Sociales. Bilbao: Editorial Desclée

Borzzone de Manrique, Ana María (1996), “El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales. Tesis de Doctorado. Universidad Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina. Consultado el 29 de mayo de 2021 desde: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1530>

Braslavsky, Berta (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky Berta (2014), *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual.* Buenos Aires, UNIPE

Cartolari, Manuela y Carlino, Paula (2009). *Formación Docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica, I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Castedo, Mirta (2020). “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010”, en *Lectura y Vida*, N° 31: 4, pp. 35-68

Castedo, Mirta (2017) “Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. Consultado el 12 de Junio de 2021 desde: <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2017/castedo.pdf>

Castedo, Mirta (2010). “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010”, en *Lectura y Vida* N° 31: 4, pp. 35-68. Consultado el 5 de Setiembre de 2023 desde: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf

Castells, Nuria (2009), “La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación”, en *Infancia y Aprendizaje*, N°32: 1, pp. 33-48

Castorina, José Antonio, Ferreira Emilia, Kohl de Oliveira Marta y Lerner Delia (2013), *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate.* Buenos Aires, Paidós

Cols, Estela (2004). *La programación de la enseñanza.* Ficha de Cátedra. Universidad de Filosofía y Letras.

Chartier, Anne M. (2009). *Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos.* *Lectura y Vida*, año 30, N° 3. Buenos Aires: Fahce UNLP. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n3/numeros/2005-2009>

Davini M. C. (2006), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires. Edit.

De la Iglesia G. (2012) Tesis: *La construcción de sentidos en relación a la carpeta didáctica del docente: historia y presente de esta práctica.* UNLP

De Mello Francatto, Roberta y Porta María Elsa (2017), “Estrategias Pedagógicas de Alfabetización y su efecto en el Aprendizaje Inicial d la Lecto-Escritura”, en *Revista de*

Orientación Educacional 31. N° 60, pp. 22-45. Consultado el 15 de mayo de 2021 desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741294>

Denzin, N. y Y. Lincoln (2011) “Introducción General. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica”. En: Denzin, N. y Y. Lincoln (2011) (comp.). El campo de la investigación cualitativa. México: Gedisa.

Diuk, B., Borzone de Manrique A.M. & Rosemberg C. (2000), “El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres una: alternativa pedagógica intercultural”. En Cultura y Educación, 12 (3), pp. 23-33

DGCyE (2007). Resolución 3655 Marco General de la Política Curricular.

DGCyE (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Vol. 1, 1° Edición, La Plata.

DGCyE (2013). La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la escuela primaria.

DGCyE (2020). Anexo I Currículum Prioritario

DGCyE (2023). Alfabetización en el Campo de la Práctica Docente. Situaciones de escritura por sí mismo. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1NyIL3VNW-LAdKLRjtTjOx31fjmdOjmT/edit>

Feldman Daniel (1992), “Por qué estudiar las creencias y las teorías personales docentes?”, en Enfoque de Investigación, 1, pp. 41-50.

Feldman Daniel (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires, Aique Grupo editor S.A

Fernández Cano, A.; Machuca Aceituno, M. y Lorite García J. (2002), Discriminación de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores, en Revista española de pedagogía, Año 60, N° 221, pp. 147-170.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (coord.) (1989), *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (2004) “La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización”, en E. Ferreiro, Alfabetización teoría y práctica, México: Siglo XXI.

Frigerio, G. (2004). “De la gestión al gobierno de lo escolar”. En Novedades educativas, 159, pp. 6-9.

Furman, M; Luzuriaga, M; Anauati, M.V.; Podestá, M.E. (2018). Abriendo la “caja negra” del aula de ciencias: un estudio sobre la relación entre las prácticas de enseñanza sobre el cuerpo humano y las capacidades de pensamiento que se promueven en los alumnos de séptimo grado. Universidad Autónoma de Barcelona, en Enseñanza de las Ciencias. 36; 2; pp. 81-103.

Giulianny Russo M. y Alvarado M. (2020), “La utilidad de conocer el nombre de las letras para adquirir el sistema de escritura”. En *Plurais* 3, pp. 18-45. Consultado el 15 de Junio de 2021 desde:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/10196>

González X.A., Buisán C. y Sánchez S. (2009), “Las prácticas docentes, para enseñar a leer y a escribir”, en *Infancia y Aprendizaje* 32 (2), pp.153-169. Consultado el 1 de Julio de 2021 desde:

<https://doi.org/10.1174/021037009788001752>

González, Héctor (2021), “La alfabetización inicial en la perspectiva constructivista psicogenética”, en *Siete y Siete*. Consultado el 3 de junio de 2021 desde:

<https://www.suteba.org.ar/la-alfabetizacion-inicial-en-la-perspectiva-constructivista-psicogenetica-20804.html>

Kvale S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Edic. Morata.

Laplanche J. y Pontalis J.B. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Let Vigotsky, (2007), “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, en *Infancia y Aprendizaje* 27/28, pp. 105-116.

Marder, S. (2008), “Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales”. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología. Consultado el 29 de mayo de 2021 desde:

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51355>.

Meirieu P. (2007). “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. *Cuadernos de pedagogía* N° 373 (pag.42-47)

Ministerio de Educación de la Nación. (2015) Documento transversal 1, la alfabetización inicial. - 1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. E-Book. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica)

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Documento transversal 2, leer y aprender a leer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-Book. - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica)

Ministerio de Educación Común: Indicadores Educativos. Consultado el 28 de abril de 2021 desde: <https://data.educacion.gob.ar/reporte-indicadores.php>.

Meo, A. (2009) “Reflexividad e investigación cualitativa” y “Consideraciones éticas en la investigación social”, En A. Meo y A. Navarro (eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System.

Molinari, M.C. (2007), “Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: Escrituras realizadas en papel y en computadora”. *Lectura y Vida*, 28 (4), pp.18-30. En *Memoria Académica*. Consultado el 20 de junio 2021 desde: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7468/pr.7468.pdf

Molinari M.C. y Brena G. (2008), “Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema” *Enredarnos* (1), 1-31. En *Memoria Académica*. Consultado el 2 de Abril de 2021 desde: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf

Molinari M.C. (2019), “Derechos y oportunidades en la alfabetización inicial”. *Práxis Educativa*, 15 (35) 110-127. En *Memoria Académica*. Consultado el 9 de Abril de 2021 desde: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11970/pr.11970.pdf

Muñoz, C. (2002), “Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. En *Psykhe*, 11(1), pp. 29-42. Consultado el 3 de junio de 2021 desde: <http://revistacienciapolitica.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19595>

Murillo Torrecilla J. (coord.) (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile, UNESCO.

Navarro, A. (2009) “Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños”. En A. Meo y A. Navarro (eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron

Nicastro S. (2013), *El rol del director en la escuela* Disertación E. Ríos. Consultado el 30 de Junio de 2021 desde: <https://agmer.org.ar/index/video/sandra-nicastro-el-rol-del-director-en-la-escuela-o-sobre-un-hacer-en-situacion/>

Ortiz, M. y Parra A. (2006), “La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial”. En *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 7, (17), pp. 39-64. Universidad Católica Cecilio Acosta Maracaibo, Venezuela. Consultado el 3 de Julio de 2021 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118739003>

Ortiz M. y Fleires, L. (2007), “Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la alfabetización inicial”. En *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 8 (18), pp. 42-59 Universidad Católica Cecilio Acosta. Consultado el 3 de Julio de 2021 desde: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447003>.

Perrenoud Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. España, Graó editorial.

Piaget, J. (1991), *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Edit. Labor.

Porta, M.E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura, en *Revista de Orientación Educativa*, Vol. 26, Nº 50, pp 93-111.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta].

Revista el Monitor de la educación Común Brito A. (2007) El Museo La planificación didáctica y la escritura de los docentes. Nº 14 pp. 9

Rinesi E. (2014), “Primer Encuentro Nacional de Supervisores”, Programa Nuestra Escuela. Consultado el 10/02/2021 desde:
https://www.youtube.com/watch?v=TR_r7KqXrCI

Rivas, A., Vera, A. y Bezem, P. (2010), *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble. Consultado el 19 de mayo de 2021 desde:
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1508.pdf>

Rodríguez Martín, I. y Clemente Linuesa M. (2013), “Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), pp. 41--54. Consultado el 10 de Julio desde: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>

Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2016), *Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2)

Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015), “Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas”. *Ocnos*, 13, 25-42. Consultado el 15 de Julio de 2021 desde:
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/40527/1/T38163.pdf>

Sobrino Callejo, M.R. (2015), “La diversidad en los procesos de alfabetización: un análisis centrado en población infantil de primer ciclo de educación primaria”. Consultado el 15 de Julio de 2021 desde:
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/40527/1/T38163.pdf>

Stein A. y Rosemberg C. (2012), “Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones Urbano marginales”. En *Revista Interdisciplinaria* 29 (1), pp. 95-108. Consultado el 15 de Julio de 2021 desde: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/19220>.

Tardif, M. (2014), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España, Narcea Ediciones

TERIGI, F. (2010b), “Docencia y saber pedagógico-didáctico” en *El monitor de la educación*, N° 25, 5ª época (Junio). Dossier “Ser docente hoy”, pp. 35-38. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vaillant, D. (2004), “Construcción de la Profesión Docente en América Latina, en *Tendencias, temas y debates*. PREAL n° 31.

Vasilachis de Gialdino, I. (comp), (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa, pp.

Veleda C. (2014), “Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (42). Consultado el 10 de mayo de 2021 desde: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014>

Vernon S. (). *Tres distintos enfoques en las propuestas de la alfabetización inicial*

Vigotsky L. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica-Grijalbo.

Zamero, M. (2010), *La formación en alfabetización inicial de los futuros docente*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Zucala G. (2017), “Producir textos en los inicios de la escolaridad: la producción de textos orales, dictados a un adulto y escrito, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes. Consultado el 22 de Junio de 2021 desde: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_95fba542914389fa21b690ae6a5276e9