

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE  
**Leer y escribir entre los 5 y los 7 años:  
las prácticas de enseñanza  
de alfabetización en la tercera sección  
del Nivel Inicial y el primer año  
del Nivel Primario de jardines y escuelas  
de la ciudad de Mar del Plata**



**TESIS DE MAESTRÍA**

AUTORA: Julieta Bustamante

DIRECTORA: Mg Rosana Maneiro

JUNIO, 2019

## Índice

Agradecimientos.....	3
Entre prejuicios y desafíos .....	4
Introducción .....	7
Estado del arte.....	10
PRIMERA PARTE: Marco teórico .....	16
CAPÍTULO 1: Marco conceptual.....	17
1.1 Acerca de los niveles, Educación Inicial y Primaria .....	17
1.2 Concepto de prácticas, enseñanza y alfabetización inicial .....	18
1.3 La práctica docente desde un enfoque crítico.....	21
CAPÍTULO 2: Alfabetización inicial.....	28
2.1 Perspectiva histórica de la enseñanza en el Nivel Inicial.....	28
2.2 Perspectiva histórica de la didáctica de la alfabetización inicial.....	30
2.3 Perspectiva actual de la alfabetización inicial .....	35
2.3.1 Aportes de los diferentes campos de conocimiento pertinentes a la disciplina a enseña.....	36
2.3.1.1 Aportes del campo de la Lingüística general.....	36
2.3.1.2 Aportes de las ciencias cognitivas.....	39
2.3.1.3 Aportes de la Sociolingüística.....	40
2.3.1.4 Aportes de los Estudios literarios.....	43
2.3.1.5 Un enfoque alfabetizador.....	44
SEGUNDA PARTE: Metodología y campo de la investigación.....	49
CAPÍTULO 3: Metodología .....	50
3.1 Sujetos y contexto de la investigación.....	50
3.2 Enfoque de la investigación.....	50

3.3 Instrumentos .....	53
3.4 Tipo de análisis .....	56
CAPÍTULO 4: Análisis de la información .....	57
4.1 Categorías de análisis .....	58
4.1.1 Dimensión formación inicial y desarrollo profesional .....	59
4.1.2 Dimensión institucional.....	68
4.1.3 Dimensión Diseño Curricular.....	73
4.1.4 Dimensión áulica .....	79
4.1.5 La práctica en sí misma .....	98
Conclusiones.....	124
Anexo.....	132
Bibliografía.....	133

## *Agradecimientos*

*A Gustavo, Pedro y Josefina, quienes me apoyaron en este proceso y aceptaron con naturalidad mis ausencias en algunas actividades.*

*A Roxy, a quien encontré de manera casual y sin dudarlo aceptó la dirección de mi tesis. Su disponibilidad, apoyo, su ironía en sus correcciones y nuestro común sentido del humor hicieron que mis obstáculos y errores sean un puente indiscutible hacia grandes aprendizajes.*

*A mi mamá, incondicional no sólo para leerme sino por confiar en mí y motivarme para seguir adelante.*

*A Andrea por embarcarme en este proyecto; a Alicia y Norma por su acompañamiento y sostén académico y emocional.*

*Al grupo de los maestrandos y maestrandas quienes me adoptaron como una par, además de valorar y respetar mis opiniones y reflexiones.*

*A las docentes quienes formaron parte de esta investigación por su humildad para abrirme las puertas de sus salas/aulas y compartir sus prácticas para ser observadas y analizadas.*

# Leer y escribir entre las 5 y 6 años: Las prácticas de enseñanza de alfabetización en la tercera sección del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario de jardines y escuelas de la ciudad de Mar del Plata

De todo quedaron tres cosas:

*la certeza de que estaba siempre comenzando,  
la certeza de que había que seguir  
la certeza de que sería interrumpido antes de  
terminar.*

*Hacer de la interrupción un camino nuevo,  
hacer de la caída un paso de danza,  
del miedo, una escalera,  
del sueño, un puente,  
de la búsqueda...un encuentro.*

*Fernando Pessoa,  
“De todo quedaron tres cosas”*

## Entre prejuicios y desafíos

Soy docente de Educación Inicial. No soy maestra jardinera. Comienzo con estas palabras porque desde que inicié la carrera y comencé a trabajar nunca me sentí cómoda con esa denominación, *maestra jardinera*, quizás por una mirada cargada de prejuicios y una silenciada desvalorización social. Como docente reconozco que mis prácticas diarias están atravesadas por una historia de vida, por la modalidad en la que he aprendido y las concepciones que han quedado registradas en mi biografía escolar y por mi proceso de formación profesional. Muchas veces me he preguntado sobre mi decisión de ser docente y, aunque aún no lo tengo del todo claro, creo que mi tradición familiar por ser hija de una Profesora en Letras y haber transitado mi

infancia como espectadora de teatro infantil poco convencional, han sido, probablemente, las raíces de mi vocación.

Si bien son pocos los recuerdos de mi paso por el jardín de infantes, en los flashes de mi memoria aparecen imágenes intactas acerca de mi juego en esa etapa, jugando “a la maestra” que consistía en lo siguiente: colocar todos los bebés, muñecos y peluches en ronda para cantar una canción, sentar a todos a realizar las tareas, sacarlos al patio, y otras actividades características de la Educación Inicial. Luego, imitando a mi madre, corregía cuadernos con tareas que yo misma creaba como si fueran hechos por los alumnos. Al finalizar de la escuela secundaria y, ante el momento de decidir qué estudiar, aunque no tenía claro qué decidir para mi futuro, lo que aparecía con certeza era no seguir carreras docentes. Me inscribí en Terapia Ocupacional, luego, cursé el primer año de la Licenciatura en Comunicación social. Durante las clases se manifestó mi vocación, sentí admiración por escuchar a los docentes, analizarlos y verme en un futuro como ellos. Descubrí y sentí que sólo me apasionaría enseñar. Así comenzó mi camino, me inscribí en el ISFD N° 19 de Mar del Plata, en el turno de la noche, ya que trabaja para sostenerme económicamente.

En esta etapa descubrí que había realizado intentos por escapar a la docencia, tal vez para rebelarme al mandato materno, pero finalmente me sentía plena atravesando la carrera. Cuando finalizaba las cursadas me ofrecí en un jardín de infantes para adquirir experiencia, en el cual comencé a trabajar *ad honorem* como pareja pedagógica en una sala de dos. Me sentí feliz y considero que, en la práctica, afirmé mi verdadera vocación. Mi compañera fue mi maestra, admiré su labor, de ella aprendí a *ponerle el cuerpo* a la tarea. Por circunstancias de la vida me fui a vivir a otro país, tuve un hijo muy joven, debido a lo cual, en ese momento, pensé que cambiaría mi destino. Luego de cinco años retorné a mi ciudad y, finalmente, conseguí afirmarme en la profesión y logré desarrollarme como maestra.

En el Instituto donde recorrí mi formación inicial conocí propuestas de enseñanza que reconocían cómo operan todos los sentidos en el conocimiento. Pero reconozco que mi profesión y el modo de llevar a cabo mis prácticas fueron marcadas sin duda por lo que me tocó vivir, mis viajes, la apertura indispensable para relacionarme con diferentes culturas y trabajos, la comunicación con los otros y la capacidad de enfrentar dificultades. Atravesé experiencias positivas, pero también obstáculos como el idioma, problemas económicos, la angustia por el desarraigo y otros impedimentos que redundaron en el aprendizaje personal. Siempre supe que

quería seguir estudiando. Las condiciones no se presentaban o no las buscaba, hasta que realicé la Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial, trayecto que me conectó con teorías, conocimientos y autores que fundamentaban con mayor profundidad mi práctica profesional. Lo experimentado sumado a inquietudes personales que me han acompañado en toda mi carrera fueron los disparadores para la búsqueda de nuevos espacios de profesionalización. Durante mi trabajo en sala de cinco años sentí que todo lo trabajado en relación a la alfabetización sufría un corte en el pasaje al siguiente nivel. Esa pregunta acerca de una posible ruptura y las lecturas encaradas en el espacio de la especialización, siguieron un cauce que me llevó a la *Maestría en Práctica Docente*.

Cuando empecé a cursar el posgrado me sentía como *sapo de otro pozo*, sentía las miradas de mis compañeros y el peso de no sentirlos colegas ya que todos eran profesores y de nivel superior; de ahí que, para el resto, yo era *la maestra jardinera*. Así comienza este gran desafío. A pesar de que en muchas oportunidades tuve dificultades para continuar, mi sentimiento de superación me motivó a sortear todas las trabas del recorrido. El proyecto de nivelación, los procesos de escritura de los distintos trabajos para los seminarios, las extensas lecturas y los conocimientos construidos acerca de las investigaciones hicieron del recorrido un trayecto formativo profesional pero también un crecimiento personal.

No soy una maestra jardinera, sí una docente de educación inicial, que a diferencia de otras, encaró una maestría y encontró su camino.

## Introducción

El interés de la presente investigación es conocer las prácticas de enseñanzas de alfabetización inicial que se llevan a cabo en ambos niveles de la Educación: Inicial y Primario, más precisamente en la tercera sección de Educación Inicial y primer año de Primaria como así también sus sustentos básicos y la manera en que se planifican las acciones didácticas. La finalidad es delimitar las características de las prácticas de enseñanza y reflexionar sobre ellas de modo tal que a partir de su conocimiento y comprensión se profundizará sobre la continuidad del proceso de alfabetización inicial. Es indispensable que la práctica pedagógica sea un espacio de diálogo, de discusión, de confrontación de ideas, en el que los agentes involucrados puedan mostrar sus experiencias y los conocimientos construidos en el ámbito escolar para reconstruir sus propias prácticas y para asignarles sentido desde enfoques teóricos y didácticos.

En nuestro trabajo de investigación, enmarcado en la *Maestría en Práctica Docente*, basado en un estudio cualitativo, trabajamos las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en la tercera sección del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario. También, se analizó la noción de proceso y las líneas de acción que favorecen la continuidad en la alfabetización inicial. Nos posicionamos desde un enfoque crítico, considerando que el mismo posibilita tanto develar como resolver problemas de las prácticas y permite realizar nuevas lecturas de su complejidad; además se comprende que, si bien las prácticas no pueden tomarse como formas de validación de las construcciones teóricas, la enseñanza está sustentada en ellas, con el propósito de mejorarlas y producir cambios.

Analizamos las diferentes dimensiones en el trabajo de campo para dar respuesta a nuestros objetivos particulares y preguntas de la investigación. En primer lugar, estudiamos la “Dimensión formación inicial y desarrollo profesional” desde la que consideramos la formación docente y continua, luego la “Dimensión institucional”, en la que profundizamos acerca de los acuerdos institucionales, el rol de la escuela y los proyectos de articulación implementados según los casos analizados. En tercer lugar, abordamos la “Dimensión Curricular” como herramienta para la toma de decisiones de las docentes seleccionadas en relación con sus prácticas. Por último, focalizamos en profundidad la “Dimensión áulica”, entendiéndola como el espacio donde se ejercen las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial, abordando las características, los materiales, los obstáculos que se presentan y la búsqueda de estrategias para superarlos.

## Situación problemática

Si bien los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires hacen referencia a la alfabetización inicial como proceso que comienza en el Nivel Inicial y propone la continuidad durante el primer ciclo de la escuela primaria existen tensiones en las prácticas de enseñanza que demandan un estudio para comprender aquellas que se llevan a cabo en el último año del Nivel Inicial y el primer año del primer ciclo del Nivel Primario. En esta investigación, el propósito es conocer en profundidad las propuestas de enseñanza de alfabetización inicial para considerar una continuidad entre los niveles inicial y primario. El trabajo se lleva a cabo en dos salas de 3° sección de diferentes jardines de infantes y dos primeros años de escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata.

Ante esta problematización surge la necesidad de preguntarse: ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en la tercera sección del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario? Este interrogante ha dado espacio a otros que se han ido formulando.

## Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación están orientadas en relación a:

- ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza habituales de alfabetización inicial en las salas/aulas de las instituciones seleccionadas?
- ¿Con qué concepciones acerca de la enseñanza de la lectura y escritura trabajan las docentes seleccionadas?
- ¿Qué construcciones teóricas de la alfabetización inicial tienen las docentes seleccionadas?
- Desde la práctica: ¿qué dispositivos utilizan las docentes para llevar a cabo lo prescripto por el diseño curricular en relación con la lectura y escritura?
- ¿De qué manera las prácticas docentes inciden en la continuidad del proceso de alfabetización inicial?

## Objetivo general

- Comprender las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en la tercera sección del nivel inicial y el primer año del nivel primario.

## Objetivos específicos

- Conocer las características que poseen las prácticas de enseñanza habituales de alfabetización inicial en las salas/aulas de instituciones seleccionadas.
- Indagar acerca de las concepciones de enseñanza de la lectura y escritura que sustentan las prácticas docentes.
- Relevar las construcciones teóricas sobre la alfabetización inicial que poseen las docentes seleccionadas.
- Analizar los dispositivos que se ponen en práctica para llevar a cabo lo prescripto en el diseño curricular, en relación con la lectura y escritura.
- Interpretar las prácticas de lectura y escritura que se manifiestan en la tercera sección del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario para reconocer continuidad en el proceso.

## Estado del arte

Al realizar un rastreo por las producciones existentes construidas a partir de investigaciones sobre la alfabetización inicial en referencia a las prácticas de lectura y escritura es necesario mencionar aquellas que aparecieron posteriormente a la década de 1960. Si bien difieren en sus perspectivas, coinciden en la superación del paradigma mecanicista que las concebía como conjunto de habilidades entre las cuales la comprensión no ocupaba el primer lugar, sino que era solamente uno de los niveles.

Los estudios de Piaget (1978) y Vigotzky (1982) fueron contribuciones que sirvieron de base para dar marco a la teoría psicogenética y psicolingüística contemporánea. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979) iniciaron sus investigaciones sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura bajo el supuesto de que los niños antes de leer y escribir convencionalmente elaboran hipótesis originales y realizan conceptualizaciones acerca de este sistema de representación. Las investigaciones posteriores de carácter dinámico, realizadas en el aula, con una comunidad determinada, con docentes e investigadores que interactúan, observan y discuten para averiguar juntos el desarrollo de la alfabetización, acercaron otras líneas que contribuyeron a poner en estado de tensión la enseñanza de la lectura y la escritura. Desde un enfoque piagetiano en el libro *Los niños construyen su lectoescritura* (1991) compilado por Yetta M. Goodman se reúne lo investigado por Emilia Ferreiro, Liliana Toschinsky y Landsman, Ana Teberosky, C. Pontecorvo y C. Zucchermaglio, Grossi y Yetta Goodman. Su lectura nos acerca a los primeros pasos del conocimiento infantil sobre estos saberes.

En 1985, un grupo de investigadoras formado por Mirta Castedo, Ana María Kaufman, Lilia Teruggi y Claudia Molinari iniciaron una experiencia pedagógica de alfabetización inicial llevada a cabo en el Jardín de Infantes N° 931 de la Dirección de la Educación Inicial y en la Escuela N° 89 de la Dirección de Enseñanza Primaria de la Provincia de Buenos Aires. El proyecto denominado “Conducción pedagógica de los procesos contractivos de la lectura y escritura” tomaba en consideración los aportes de la psicogénesis de la lengua escrita y se inscribía en la línea de trabajo que contemplan modelos interactivos de participación escolar. El propósito era elaborar una publicación en nuestro país que diera a conocer operaciones similares realizadas en Barcelona, Venezuela y México. Así fue que apareció “Alfabetización de niños:

construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuelas primarias”, publicado por Aiqué en 1991, un racconto de esa enriquecedora práctica pedagógica. Ferreiro (1999) reconoció que en la década de 1970 “se discutía mucho sobre los métodos” e hizo “una guerra muy fuerte a los métodos” (p. 22). El sentido de esa “guerra” según la autora estaba dado por la necesidad de replantear y reubicar la discusión, así como de permitir que avanzara asumiendo una distinción prioritaria entre método de enseñanza y proceso de aprendizaje.

Más adelante, esos aportes de perspectivas psicogenéticas se ampliaron con avances de investigación desde enfoques socio-históricos que revalorizaron la alfabetización como proceso democratizador que implica integrar e incluir en la escolarización a las minorías sociales, culturales y éticas. Delia Azzerboni (1998) centró su investigación en la importancia de la función social de la lengua escrita y focalizó el aprendizaje de la lectura y la escritura en procesos de interacción social, destacando la importancia del lugar del docente como mediador para la apropiación de esa herramienta.

Otra de las investigaciones sobre alfabetización fue la realizada por Ana María Borzone de Manrique que publicó *Leer y escribir a los cinco*, en 1994. La autora se apartó de la propuesta psicogenética y apoyó su estudio en los marcos teóricos de Vigotsky y Bruner. Así pudo fundamentar las experiencias en el aula sobre las interacciones verbales y la intervención del docente para favorecer la adquisición de la conciencia fonológica, conciencia planteada como facilitadora del aprendizaje de la lectura y la escritura. Borzone se respaldó en la perspectiva piagetiana que considera el desarrollo cognitivo del niño y reconoce el rol fundamental que juega la intervención del adulto en el desarrollo lingüístico. En la etapa del nivel preescolar y primer año de la escuela primaria, los niños comienzan a adquirir los conocimientos de su cultura y acceden al mundo cultural alfabetizado; se considera al niño como un ser social, una persona que no está sola interactuando con objetos, sino que actúa e interactúa con otros seres humanos.

En *Leer y escribir: el día a día en las aulas* libro publicado por la Editorial Emecé en el año 2007, compilado por Ana María Kaufman, Las autoras C. Wuthenau, M. Marguery, A. Zaidenband y J. Maidanan propusieron a los docentes el desafío de revisar su propia mirada acerca de la alfabetización de sus alumnos, es decir, acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura. La experiencia, que constituye un proyecto de investigación-acción en instituciones de

alto riesgo del sistema educativo, fue desarrollada en el proyecto Escuelas del Futuro coordinado por la Universidad de San Andrés de la ciudad de Buenos Aires y ha tratado de recuperar la enseñanza como práctica intencional y deliberada. Ese proyecto de investigación y acción denominado PEF (Proyecto Escuelas del Futuro) investigaba tanto la gestión institucional como las propuestas didácticas. En primer lugar se redefinió el objeto de enseñanza ampliando el hecho lingüístico a una práctica social, citando a otro autor, Lerner sostenía que:

Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores: es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2001:85).

Kaufman se preguntó qué se enseña y qué se espera de los niños a partir de las propuestas didácticas, y se contesta:

Nuestro objetivo es que los alumnos se apropien adecuadamente de las *prácticas sociales de lectura y escritura*, de las características de nuestro *sistema de escritura*, de las diferentes variantes del *lenguaje escrito* y accedan, asimismo, a cierto nivel de *reflexión y sistematización sobre la lengua*. (Kaufman, 2007: 20)

El documento, “Las oportunidades educativas para el nivel inicial en la Argentina” (2015), publicado por OEI (Organización de Estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y UNICEF con la autoría de Verona Batiuk y Julia Coria presentó los resultados obtenidos en un estudio sobre la situación pedagógica en el nivel inicial entre los años 2008 y 2010 en sesenta y siete instituciones de gestión pública en cinco provincias argentinas. Centró su análisis en opiniones, representaciones y prácticas docentes sobre dos cuestiones prioritarias establecidas en el curriculum del nivel: el juego y la alfabetización. Con respecto al último concepto se realizó un relevamiento de las prácticas socio-culturales de la lectura, la escritura, del habla y la escucha de las que se alimenta. El estudio evidenció profundas debilidades en las propuestas de enseñanza cotidiana, que se encontraban lejos de garantizar los aprendizajes prioritarios definidos federalmente a través de las prescripciones de la Ley de Educación Nacional y de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. El mismo alertó sobre el diseño de propuestas pedagógicas de calidad, las que deberían ser un tema de agenda cuando se piensa en las políticas educativas en el Nivel Inicial. Este llamado de atención se debe a la falta de didácticas que plantearan la posibilidad de que los niños accedan a experimentar diferentes tipos

de juegos. De tal modo tal que se insiste en que el indicador de calidad central en la formación de los niños pequeños es el juego.

Si bien las investigaciones sobre la alfabetización inicial continúan acumulando conocimiento cada vez más específico sobre los procesos de lectura y escritura, sin embargo estos avances no inciden sustancialmente en las prácticas pedagógicas. Pensar el rol alfabetizador del docente llevó a Marta Zamero (2009-2010) a realizar el primer estudio nacional en la formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación; este trabajo que formó parte de una serie de estudios nacionales iniciados en el 2008 sobre aspectos relevantes de la formación docente. En su investigación “La formación docente en Alfabetización inicial como objeto de investigación” mostraba tensiones, prejuicios, contradicciones, vacancias y reiteraciones en una mirada de conjunto que intentaba dibujar una panorámica nacional del estado de esta cuestión. Como sostuvo la autora, se trataba de una invitación a reflexionar que trascendía la atribución de cargos y la búsqueda de culpables de la situación actual de la formación en alfabetización. Más bien, propone abrir caminos para reponer diálogos, puentes, allí donde aparecen rotos o no fueron construidos, entre las escuelas primarias y los institutos superiores de formación docente. También se referían a los problemas entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la escuela primaria y detectaron que se evidenciaba una estrecha relación con el fracaso en el aprendizaje de la lectura en los primeros grados: elevados porcentajes de repitencia y sobre edad en los años del primer ciclo; ausencia de articulación entre Nivel Inicial, Primaria y entre los primeros años, que si bien se concebían discursivamente como unidad, en la práctica funcionaban fragmentariamente. También manifiestaba la indefinición acerca del rol del Nivel Inicial en la alfabetización, coincidente con la asunción de estrategias inapropiadas para ese nivel, falta de definición metodológica que sostenga la articulación y la coherencia a lo largo de la etapa de alfabetización inicial, así como la ausencia de lectura asidua en particular de textos literarios en la propuesta de aula.

Como hemos visto, la investigación de Zamero (2009-2010) ofreció un aporte sobre la importancia de formar el rol alfabetizador; por otro lado, las diferentes corrientes producidas por las investigaciones mencionadas contribuyeron a cambiar el enfoque y la mirada sobre las prácticas de lectura y escritura, no obstante, nos desafían a ahondar en el análisis de estas prácticas de enseñanza y su continuidad en la sala o el aula. Es decir, se trataría de buscar la posibilidad de generar una praxis a partir de asumirnos como docentes prácticos reflexivos y

retomar los aportes de las teorías construidas socialmente para resolver los problemas cotidianos que se presentan a partir de la elaboración de nuevas construcciones.

Las anteriores investigaciones han generado teoría que actualmente son marcos teóricos para muchos trabajos como capacitaciones académicas, documentos de apoyo para los docentes y también de los diseños curriculares. En la búsqueda de otras investigaciones acerca de nuestro tema encontramos trabajos con la lengua escrita como objeto de estudio. Sin embargo, hemos hallamos sólo una tesis doctoral que se ha focalizado en las prácticas de enseñanza de la alfabetización inicial. Corresponde a una investigación realizada en el año 2015, en la Universidad de Salamanca, por Inés Rodríguez Martín y dirigida por María Clemente Linuesa, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Salamanca. La propuesta se titula “Enseñanza inicial de la lengua escrita: creencias y prácticas docentes”. A partir de un estudio de casos abordaron el modo en que los profesores fueron configurando su sistema de creencias, opiniones y prácticas respecto a la enseñanza inicial de la lengua escrita, así como la posible relación entre ellas. La autora consideraba que la investigación sobre este asunto, en su país, se ha centrado más bien en los procesos cognitivos implicados que en la práctica escolar. Por ello, presentó dos investigaciones. La primera de ellas proponía conocer las creencias del profesorado sobre la enseñanza inicial de la lengua escrita; la segunda de las investigaciones indagó las creencias particulares de algunos maestros y el modo en que se concretaban en la práctica, para conocer y valorar cómo se constituía la práctica de enseñanza y, finalmente, comprobar si las creencias de los docentes guiaban la práctica.

En el desarrollo de la investigación, la autora propuso marcos teóricos que conceptualizan sobre la lengua escrita, luego realizó un recorrido por las grandes corrientes que explicaban el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. También, fundamentó una propuesta integral de la enseñanza de la lengua escrita y, por último, a través de la metodología diseñada, trabajó en torno a las modalidades de enseñanza de la lengua escrita. Para ello, y como antes mencionamos, realizó dos estudios: en el primero se acercó a las creencias y teorías implícitas de los maestros sobre la enseñanza de la lengua escrita y en el segundo realizó un estudio de casos sobre las creencias y prácticas de enseñanza de los siete profesores seleccionados. En sus conclusiones, los dos estudios realizados ofrecieron información relevante para poder comprender cuál es el estado actual de la enseñanza de la lengua escrita en sus estadios iniciales. En el primer estudio, y a partir del cuestionario, un alto porcentaje de docentes consideraba que

la edad para comenzar la enseñanza de la lengua escrita, era a los 5 años. En este imaginario, influía la idea de qué entienden ellos sobre la lengua escrita. Fundamentalmente, se trataría del dominio del código. El entender la lengua escrita como sistema de comunicación comprendería prácticas muy tempranas del proceso de alfabetización. La autora refiere que este hecho no implicaba que dichas prácticas no hubieran aparecido en las aulas, sino que los maestros no tomaban conciencia de su valor en este proceso. Entre los hallazgos de esta investigación se apuntaba a darle relevancia a las características y variables individuales de los maestros, dado que éstas influyeron sobremanera en la toma de decisiones a la hora de gestionar sus prácticas de enseñanza. En el estudio de casos se concluyó que el éxito en la lectura y la escritura suponía, sin duda, dominar las habilidades básicas implicadas en las mismas pero, esto no debe obviar o considerar irrelevantes otros aspectos del proceso de alfabetización, puesto que dominar la lengua escrita era un hecho más complejo. Se afirmaba también en las conclusiones, basada en datos, que la enseñanza de la lengua escrita constituía un elemento sustancial de las prácticas de los docentes de Educación Infantil y que desarrollar procesos de alfabetización inicial era uno de los objetivos clave que debería promoverse en esta etapa.

Entre los aportes de la investigación se abren nuevos interrogantes: indagar el motivo de la preminencia de prácticas de lectura sobre las de escritura en los maestros. Además, analizar las prácticas de escritura en el primer ciclo de Educación Primaria, para conocer qué se enseña a tal respecto y para valorar la modalidad de las prácticas de escritura. Es decir, la autora consideró valioso investigar la existencia de una disociación entre las prácticas en Educación Inicial y las de Educación Primaria. Decidimos retomar esta problemática apuntando a encontrar posibles respuestas con nuestra investigación.

PRIMERA PARTE  
MARCO TEÓRICO

# CAPÍTULO 1: Marco conceptual

Palabras clave:

Prácticas de enseñanza - Alfabetización inicial - Lectura y escritura

## 1.1. Acerca de los niveles, Educación Inicial y Primaria

Para poder insertarnos en el desarrollo de la investigación comenzaremos por revisar los alcances de las leyes del sistema educativo.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial, el sistema educativo de la jurisdicción se conforma por cuatro niveles y ocho modalidades. El Nivel Inicial abarca la educación de los niños de 45 días hasta los 5 años inclusive. Tanto la Educación Primaria como la Secundaria contemplan seis años de educación obligatoria, iniciándose la Primaria a los 6 años de edad y la Secundaria al finalizar aquella. Por último, el Nivel Superior abarca la Formación Técnica y Docente, de grado y continua, en Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados, como así también Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

Actualmente, el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en función de la nueva Ley de Educación Provincial 13.688, aprobada el 27 de junio de 2007.<sup>1</sup> En consonancia con la Ley Nacional de Educación 26.206<sup>2</sup>, establece que “el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educacion a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años”, asimismo se disponen las condiciones para universalizar el Nivel Inicial, en el sentido de entender la universalización como la obligación por parte del Estado de garantizar su provisión.

El Nivel Inicial está conformado por:

---

<sup>1</sup> Ley de Educación Provincial 13.688. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

<sup>2</sup> Ley Nacional de Educación 26.206. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Jardines de infantes: se encuentran en todo el territorio provincial, en ámbitos urbanos, rurales e islas. Atiende niños de 3 a 5 años inclusive y en los últimos años se han incorporado niños de 2 años.

- Jardines maternos: instituciones que reciben a niños de 45 días a 2 años inclusive.

- SEIMM: Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima en zonas rurales, integrados por secciones multiedad desde los dos hasta los cinco años inclusive.

El Nivel Primario es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa para los niños de seis (6) años de edad.

## 1.2. Concepto de prácticas, enseñanza y alfabetización inicial

Otro aspecto a considerar es la formulación de las palabras clave presentadas para enmarcar la investigación.

Podemos definir las prácticas docentes de alfabetización como un fenómeno que se inscribe en problemáticas más amplias y complejas relacionadas con la construcción del conocimiento a partir de prácticas sociales y culturales. Bourdieu (1997) entiende las prácticas culturales como un conjunto de instrumentos que permiten apropiarse de aquella riqueza simbólica que ha sido socialmente designada como algo que merece ser perseguido y poseído. Los docentes participan de múltiples prácticas y eventos culturales cuya experiencia genera modos de organización y construcción de sentido. En la medida en que, junto con los niños y niñas se interactúa en múltiples y diversas experiencias socio-culturales, mayores son las posibilidades de generar en ellos el juicio propio, la autonomía, la valoración personal, la imaginación y las aptitudes para acceder a la pluralidad de sentidos, mensajes y voces propias que poseen los textos que están implicados en estas prácticas.

Davini expresa que:

Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos (2016: 29).

La autora también define el concepto de enseñanza como una práctica social e interpersonal, sostiene que responde a intenciones: “es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo o por sus propios medios.” (30). Por otro lado, agrega que enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor; considera entonces que la enseñanza supone: transmitir un conocimiento o un saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y apuntalar una habilidad y guiar una práctica.

En el mismo sentido, Fenstermacher (1989) asegura que la intencionalidad va más allá del resultado del aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. En otras palabras, analiza la enseñanza desde un concepto genérico, como es la actividad de enseñar, además advierte que están involucradas dos personas, comprometidas en la relación. Una, en posesión de un conocimiento, mientras que la otra persona no lo posee, hay una intención de transmitir. Hay un compromiso para que el segundo (el que carece de conocimiento) adquiriera ese conocimiento.

Según Souto (1996), la didáctica es entendida como una teoría de la enseñanza, pero la diferencia de enfoques está en cómo entendemos la enseñanza. Resalta la importancia de considerar la enseñanza como un acto pedagógico con una intencionalidad que a su vez es un acto social, histórico, cultural, orientado a valores en el que participa y se involucran sujetos (designados por su rol como docente y alumno). La enseñanza constituye un conjunto de acciones para estructurar situaciones facilitadoras de aprendizajes en los alumnos, debe ser estudiada en las situaciones complejas en las que se produce y tiene lugar. Y, además, se organiza mediante la estructuración, la invención de artificios para favorecer el aprendizaje en los alumnos.

Pensar en enseñar es pensar en la creación de “artificios” de tipo metodológico (tomando la palabra método en sentido amplio), crear y disponer condiciones para ayudar a los alumnos a aprender. Es estructurar situaciones, ponerlas en acto, monitorearlas, evaluarlas en la dinámica misma de la acción” (Souto, 1993: 34). Esas acciones siempre están situadas en un aquí y ahora de la situación, en un campo más amplio, en una historia individual y social.

En este sentido, Edelstein (2011) caracteriza las prácticas de enseñanza como

(...) prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos. Como tales, dan lugar a una actividad intencional que pone un juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad de las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular en el interior del aula.

Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, según las modalidades de relación sujeto-objeto que se propongan (2011:105).

La enseñanza se considera en sí misma, pero no deja de existir ese vínculo. De ahí que Fenstermacher (1989) insista en que existe una relación ontológica y no causal, es decir, que existe mediaciones entre las acciones del docente y los logros de los estudiantes; y mediaciones cognitivas de los estudiantes y mediaciones sociales.

Por otro lado, Litwin incorpora el concepto de la pasión por la *enseñanza* y propone “entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado -que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y jóvenes” (2014: 29).

Con respecto al concepto de educación, Jackson (2015) en su afán por buscar una definición para la educación a partir de lo propuesto por Dewey en sus publicaciones del año 1940, nos invita a los docentes a reflexionar sobre la esencia de este campo. Asimismo, diferencia esencia de existencia considerando que la primera es invisible y debe ser inferida, en cambio la existencia de la educación se traduce la acción. Entiende la esencia como el ideal de educación que nunca llega a realizarse por completo y que se va modificando de manera más lenta que los componentes que le dan la existencia. Con respecto a la enseñanza sostiene que tanto el afecto y el amor actúan como medio para acercar el sujeto al objeto de conocimiento.

(...) que en las condiciones ideales la emoción del amor, en cualquiera de sus formas, afecta a cada uno de los componentes de nuestra experiencia educacional. Esa emoción se relaciona con las personas, con el material estudiado y con la totalidad de la experiencia misma (Jackson, 2015:130).

Estas emociones afectan tanto a los docentes como a los estudiantes y también pueden ser negativas provocando resultados negativos. En este sentido, propone “... tomar conciencia de que el amor desempeña una parte vital en la educación para el alumno y para el docente...” (131). De esta manera, la educación apunta a hacer mejor persona entre quienes opera, es decir, tanto a docentes como a estudiantes. Coincidimos con el autor en que cada docente debe confeccionar su definición de educación y de enseñanza de manera propia.

### 1.3. La práctica docente desde un enfoque crítico

Desde el campo epistemológico incorporamos los aportes de autores que han trabajado la especificidad del conocimiento que debe tener un docente para llevar a cabo la enseñanza, la profesionalidad del docente, las prácticas docentes y la reflexión de sus acciones para una posible revisión.

En relación con el conocimiento y enseñanza, Shullman (1987) considera la necesidad de tener en cuenta la base de los conocimientos del docente y plantea que no solo basta con una enseñanza efectiva, o sea el que los docentes comprendan lo que trasladarán a los alumnos, sino además deberán reunir una serie de categorías epistemológicas que subyacen en esa comprensión. Diferencia así el conocimiento del contenido, del conocimiento didáctico del contenido. Es decir, aquel construido a partir del contenido, lo pedagógico y el contexto. También sugiere que mientras se aprenda más acerca de la docencia, se reconocen nuevas categorías de desempeño y comprensión que caracterizan a los buenos maestros. Por otra parte define el conocimiento didáctico como una clara mejora de la enseñanza como actividad profesional de los profesores como profesionales. Los defensores de la profesionalización basan sus argumentos en la disponibilidad de un corpus de conocimiento fundamentado para la enseñanza. Shulman, como otros defensores de este corpus, utiliza el concepto de *knowledge base*, acuñado en Estados Unidos para referirse a aquel conocimiento que necesitan los profesores para desarrollar una buena enseñanza. Y lo define como: "...Un cuerpo decodificado o codificable de conocimiento, habilidad, comprensión y tecnología de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, tanto como los medios para representarlo y comunicarlo" (Shullman, 1987: 4).

Si nos remontamos al paradigma positivista, comprobaremos que ha predominado la noción de conocimiento concepto como adecuado a adquirir, ya que se trata de un bien preciado, homogéneo y cerrado cuya elaboración es siempre previa a la participación del alumno. Según Pineau, el positivismo comprendía la escuela como la institución superior de difusión de la cultura, válida como instancia de disciplinamiento social, que permitía el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad. En ese marco de un estado y escuela homogeneizadores, el conocer poseía dos características: la consideración del conocimiento como entidad y la creencia de que ese dado sería posible si lo fragmentaban en unidades asimilables (2001: 44). El paradigma

positivista en la actividad del conocer reducía a los procesos en *hechos* y descartaba cualquier tipo de articulaciones no cuantificables.

En esta investigación se intentará dar cuenta si aún esta atomización del saber se mantiene vigente sin tener en cuenta otros factores imprescindibles que comprenden el proceso de articulación. Actualmente, el docente y sus prácticas se posicionan desde otra concepción, un paradigma que entienda el conocimiento como una construcción social, un conocimiento subjetivo que surge de la interacción entre los sujetos y entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento. En relación con el aprendizaje se lo considera como un proceso en el cual el sujeto, en interacción con el entorno, va construyendo representaciones y teorías. El modo procesual del conocimiento se basa en la percepción del todo ya que concibe a cada elemento y a la totalidad como el producto de dicho proceso. En lugar de excluir las contradicciones o de buscar modelos homogéneos, considera que esas contradicciones son motores de cambio. Desde esta perspectiva, el sujeto en la actividad de conocer, ya no es pasivo sino partícipe de las transformaciones. El desafío consiste en proponer que el conocimiento escolar se construye con convicciones, con preguntas, con sensibilidad, con avidez de pensamiento. Esto supone revisar qué significa enseñar. Tradicionalmente, el discurso sobre las prácticas era solamente de carácter descriptivo o prescriptivo, es decir la mera narración de testimonios o la presentación de metodologías para la acción pero de ningún modo presentaba problemáticas.

Barbier a partir de su experiencia de formación y de la investigación define a la noción de práctica “como un proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano” (2000: 3). Según el autor, toda práctica está acompañada de múltiples procesos, realidades y actores, componentes que entrarán directamente en el proceso de transformación de la realidad. Investigar sobre las prácticas desembocará en saberes de acción. Las prácticas se desarrollan en contextos complejizados y requiere de un docente profesional y responsable del impacto de sus acciones tanto en el plano individual como social y capaz de comprender los factores que atraviesan las prácticas pedagógicas.

Cuando hablamos de un docente *profesional*, Perrenoud lo define: “como aquel que mejor sabe lo que tiene que hacer y de la mejor manera posible” (2004: 11). Es decir, actuará como tal quien ante las situaciones complejas acaecidas en la práctica tengan autonomía y responsabilidad para decidir a partir de sus competencias y su ética. Sanjurjo (2009) al respecto menciona:

Entendemos que un docente profesional es responsable de los resultados que dependen de su acción, tanto de los impactos individuales como sociales de su práctica. Pero que además, puede superar posiciones ingenuas, lo que le permite comprender qué otros factores intervienen y atraviesan las prácticas pedagógicas, comprometiéndose con la denuncia de aquellos que obturan que la educación sea un bien para todos (2009: 34).

Las prácticas docentes están atravesadas por una historia personal, por las formas en la que han aprendido y que han registrado en su biografía escolar, así como también por los procesos de formación inicial, el desarrollo individual, la socialización profesional, de modo tal que la conjunción de estos aspectos construye el conocimiento profesional. Estos factores, que determinan las prácticas, fueron denominados *habitus* por Bourdieu. Así los define: “sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer y que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de precepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo” (1972: 178/9). Es inevitable que en las prácticas docentes intercedan múltiples elementos como consecuencia de los contextos sociales y políticos transitados por el docente. Las prácticas escolares aún continúan atravesadas por diversos paradigmas que en muchas ocasiones se ponen en tensión. Estos supuestos básicos subyacentes se han ido internalizando de manera muy intensa y a menudo afloran de modo encubierto. En ocasiones los advertimos y podemos revertirlos; otras, se normalizan en la actividad cotidiana. Ante estas zonas invisibilizadas es necesario promover la reflexión como dispositivo que, desde un encuadre teórico y con alcance personal e institucional, enriquezca el colectivo docente. Tal vez se imponga lo que Shön propone acerca de la reflexión sobre la acción, una vez producido el hecho, o bien en medio de dicha acción: “lo que Hannah Arendt (1971) denomina un ‘pararse a pensar’... nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (1992: 37). Al respecto y en el mismo sentido, Sanjurjo menciona “La racionalidad práctica representa entonces una concepción constructivista de la misma. Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma de concebir la construcción del conocimiento profesional” (2009: 19).

Los autores Argyris y Shön (1974) dan cuenta de la existencia de dos teorías de la acción, que no se oponen sino que ambas se implican. Una de ellas es la que está implícita en lo que hacemos y las que gobiernan nuestras conductas y tienden a ser tácitas y las otras se ponen en juego al

hablar de nuestras acciones a otros, es decir al conceptualizarlas y verbalizarlas. Es decir la teoría que gobierna en nuestras acciones es la teoría en uso. Ahora bien es necesario desarrollar una reflexión crítica, es decir cuestionar las estrategias adoptadas o los planes de acción. La práctica reflexiva en el oficio de enseñar conlleva una gran capacidad para reflexionar en acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear espacios, tiempos y dispositivos para el análisis de la práctica. Al respecto Shön sostiene que

(...) podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una *acción presente* (...) nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando *en la acción* (1992: 37).

Y agrega:

Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y *a pensar más allá*, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares (1992: 39).

Stenhouse (1984) enfatiza la necesidad de que el docente investigue su propia aula ya que el actuar y reflexionar en y sobre la acción le permite construir su propio conocimiento profesional. Esta reflexión, que permite ser un puente entre la teoría y la práctica, se localiza también en las fases de enseñanza que distingue Jackson (1968) en su intento por comprender los pensamientos de los profesores: la fase pre-activa, interactiva y pos activa. A su vez, permite comprender la complejidad con la que se enfrenta el docente en la fase interactiva y lo lleva a tomar sus decisiones. Tanto los aportes de Jackson como de Shön iluminan los procesos que se llevan a cabo cuando un docente construye su conocimiento profesional. Para definir “conocimiento profesional” adherimos a las palabras de Montero:

“...el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional (2001: 203).

Esta reconceptualización del conocimiento profesional significaría que, desde la práctica reflexiva, el docente deje “de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo, que desde la práctica, reconstruye críticamente sus propias teorías” (Edelstein, 2011: 108).

Debido a que nuestro trabajo apunta a las prácticas docentes de alfabetización inicial consideramos relevante explicar el enfoque teórico desde el cual nos posicionamos para interpretarlas. Consideramos que nuestra mirada supera aquellos fundamentos positivistas que consideraban la práctica como un mero instrumento para llevar a cabo la teoría separando los fines y los valores de los medios o cuestiones instrumentales. Estos conceptos responden a una racionalidad técnica donde la práctica es la aplicación de la teoría dejando en evidencia una desconexión total entre ambas, además de adjudicarle superioridad a la teoría sobre la práctica. Desde la racionalidad práctica, la articulación de teoría y práctica, en cambio se plantea desde las construcciones realizadas por los docentes al confrontar las acciones y sus marcos de referencia construidos previamente, Sin embargo, estos supuestos, a su vez, son objetados por la racionalidad crítica que identifica práctica y teoría como construcciones sociales contextualizadas argumentando que persigue solo la comprensión e interpretación de la práctica sin permitir un proceso de dialogo reflexivo que, también, permita una toma de conciencia de las condiciones reales para luego poder transformarlas (Sanjurjo, 2002). Es por ello que al focalizar en la noción de enseñanza, lo hacemos como sugiere Sanjurjo desde el paradigma crítico como “la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, que debe ser analizada desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan” (2002: 23).

Desde la racionalidad crítica la teoría se origina en la práctica para poder mejorarla. La teoría y la práctica son construcciones sociales en contextos concretos y la articulación entre ambas persigue la posibilidad de transformar y no solo comprender o interpretar. Esta práctica reflexiva según Elliot (1990) es un proceso dialógico que genera práctica desde la teoría y teoría desde la práctica. En este sentido Souto (1993) plantea la necesidad de estudiar y analizar la práctica en sí misma, es decir en situación. Y sostiene que analizarla supone preguntarse sobre los resultados y sobre qué cambios produjo. La autora pone el acento en la formación docente y el sentido otorgado a esas prácticas y asegura que no basta con que un alumno en formación realice la *práctica* sino que se necesita la reflexión; para que ese proceso reflexivo suceda, surge la teoría

como mediación para introducirse en la complejidad desde diversas miradas referenciales. En el mismo camino, Pérez Gómez (1997), en su trabajo sobre futuros docentes, afirma que las prácticas se manifiestan desde una concepción técnica de articulación teórica y práctica. Hace hincapié en que durante la práctica docente formativa se adquieren estrategias e instrumentos para llevar adelante la dinámica del aula. También afirma que los docentes en formación repiten frecuentemente situaciones que experimentaron en su vida escolar. Es en ese período que deben formarse desde la reflexión y como investigador del contexto en el cual intervendrá profundizando el desarrollo de estrategias de intervención adecuadas a dicha realidad, que logre evaluar y reformular en virtud de un debate constante con los actores implicados.

En relación al concepto de *Alfabetización Inicial*, el Diseño Curricular afirma que “el aula y la escuela son comunidades donde circula –en los sucesos mismos de la vida cotidiana escolar– la cultura del diálogo y la cultura escrita y donde se integra a ella –por participación– a “los nuevos, a los aprendices, a los niños/as...” (DGCyE, Diseño Curricular para la educación Inicial. 2008: 134). Quien se alfabetiza debe poder hacer de la lectura y la escritura herramientas de información plena, de reclamo y validación de derechos, de manifestación de necesidades, sentimientos, reinventiones; a través de ella, guarda memoria, trasmite, pone frente a los ojos ideas y pensamientos propios y ajenos, se da lugar para la reflexión y la teorización. Alfabetizar implica trabajar para que los alumnos/as lleguen a constituirse en sujetos críticos y creativos, que puedan disponer del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos personales, al servicio de propósitos propios sin que sus posibilidades de manejo de la lectura, la escritura y el discurso oral se alcen como obstáculos ante sus deseos y necesidades. Acordamos con la definición de *Alfabetización* que se plasma en el Documento 1/96, donde se afirma que: “La alfabetización, hoy, es un proceso permanente de comprensión y producción de lenguajes y sistemas de escritura. Engloba un conjunto de actividades que procuran que personas de diversas culturas y grupos sociales se apropien del complejo objeto que es la lectura y escritura.” (Castedo, Molinari, Tarrío, 1996: 3)

En el Curriculum de la Escuela Primaria de la Provincia de Buenos Aires también se lee:

La alfabetización, como el acercamiento a los diversos fragmentos de la cultura y la ciencia que la escuela debe poner en manos de los niños/as, exige procesos prolongados, continuidad, progreso y alternancia. Para formarse como lector –en esta época de excesiva profusión de publicaciones– un niño/a debe integrarse desde pequeño a una comunidad de lectores; en ella, aprende mucho más que a leer y a escribir. Se apropia de las prácticas sociales del lenguaje, es decir, de los

comportamientos que hacen –en el caso de la lectura, por ejemplo– que los lectores sean lectores: escuchar hablar de las obras, los artículos y los temas publicados –¿cuánto sabe hoy de Harry Potter, por ejemplo, un adulto no docente que no leyó la saga?–, escuchar leer, explorar libros y otras publicaciones –como un adulto lector hace ante el despliegue del puesto de diarios–, comentar con otros lectores y, sobre todo, elegir y hacerse un trayecto lector propio (34).

Manny define la alfabetización ligada a la construcción del conocimiento del mundo y define el concepto como: “el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo producto de la cultura de una etapa histórico” (2000: 65). La lengua escrita es un sistema notacional cuya finalidad es posibilitar la comunicación en una dimensión temporal y situacional distinta de la oral, de ahí provienen sus funciones específicas, que varían social, cultural e históricamente. En el caso de los sistemas alfabéticos, esa representación o notación no es directamente de la realidad, sino en gran medida de otro sistema simbólico, que es el lenguaje oral (Clemente, 1999).

## CAPÍTULO 2 I Alfabetización inicial

### 2.1 Perspectiva histórica de la enseñanza en el Nivel Inicial

Dado que el proceso de alfabetización se inicia en la Educación Inicial, nos parece relevante hacer un desarrollo con perspectiva histórica de este nivel de educación. De ahí que nos interese en los fundamentos y las transformaciones ocurridas desde sus orígenes a la actualidad. En este recorrido nos abocaremos a la didáctica para poder luego focalizarnos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

El Nivel Inicial se ha ido conformando y definiendo a partir de las crisis que ha atravesado el Estado tanto en lo social como en lo económico y político. A diferencia del nivel primario que tiene una función definida, la historia del Nivel inicial siempre se sostuvo en plena lucha por aquellos que lo consideraban como “guardería” y aquellos que lo reconocían como un espacio educativo para la primera infancia. Este lugar también sufrió tensiones que se pusieron en riesgo el considerar a la sala de 5 años como un anexo a la primaria o también llamado Preescolar. Las autoras de la publicación colectiva, Harf, Pastorino, Sarle, Spinelli, Violante y Windler, mencionan el concepto de democratización para hacer hincapié en el lugar del conocimiento relacionado con la calidad educativa que se brinda en el nivel. Definen “El Nivel Inicial se construye en la actualidad como en un espacio de enseñanza, de inculcación y negociación de significados, de logros de aprendizajes de saberes básicos, que le facilitan al niño la comprensión de la realidad” (56) pero también hacen referencia al lugar de la función social que continua teniendo el nivel. La función social que se le asignaba al Nivel consistía en un espacio únicamente de socialización y adquisición de hábitos. Sostienen al respecto:

Al nivel inicial, en este sentido se le asignaba el lugar de la socialización, el juego y los hábitos como campo educativo. Pero en la actualidad sabemos que los niños no van a socializar al jardín debido a que se socializa en diferentes espacios de su vida y tampoco a jugar o adquirir hábitos considerados necesarios para su “autonomía”. El objeto del nivel inicial comienza construir un nuevo sentido (1997: 57).

Las prácticas del docente del nivel inicial y las instituciones enmarcaban mandatos fundacionales o tenían sentido de acuerdo con las concepciones pedagógicas y filosóficas de

entonces como, por ejemplo, la enseñanza de los hábitos y las buenas costumbres y la enseñanza de nociones. Estas prácticas aún persisten en la actualidad, arraigadas y adoptadas por tradición debido a que no son reflexionadas y cuestionadas. Responden a la concepción de cómo aprende el niño, desde lo empírico, desde lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. Perspectiva plasmada en libros o cuadernillos de aprestamiento.<sup>3</sup> En relación con la enseñanza de hábitos y rutinas, los saludos iniciales, las prácticas de higiene y de orden, de responsabilidad y cortesía eran aspectos centrales del rol social y pedagógico de la escuela con el objetivo de preparar para la vida. Estas enseñanzas tienden a que los niños se comporten según lo que se espera de ellos, a saber: esperar turnos, formar fila, no moverse del lugar asignado, no molestar a sus compañeros, etc. “La idea subyacente a todas estas prácticas es que servirán como fundamento para el cumplimiento de normas y en los niveles superiores”. (Harf, Pastorino [et.al], 1997: 73). En relación con los métodos de enseñanza tanto en el nivel inicial como el primario se primó la concepción de que los niños son todos iguales y se les debe enseñar a todos de la misma manera apuntando a una receta sin fundamentación del mismo.

Actualmente se toman las palabras de Merieu (1998) para definir a la enseñanza:<sup>4</sup>

Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño. Si la escuela enseña los que ellos ya saben o lo que pueden encontrar fácilmente en otro lado, está diluyendo su potencialidad y defraudando las expectativas que la sociedad deposita en ella. [...] Deberíamos tratar que el conocimiento escolar sea una herramienta que permita salir del inmediatismo (la idea de que sólo existe el presente) y la inmanencia (la creencia en que cada uno sólo puede operar sobre sí mismo). Por el contrario, se trata de ver que la experiencia humana es arbitraria, cambiante y multifacética, que podemos conservar y cambiar el legado de las generaciones anteriores, que el conocer con otros es una experiencia transformadora y nos da mayor potencia para pensar. En este sentido, enseñar es provocar la mente del otro y la propia, sin ‘fabricar’ al otro como queremos que sea, ni ‘abandonarlo’ para que resuelva todo por sus propios medios.

Al mismo tiempo, la enseñanza escolar [...] puede mucho en reconocimiento del otro, si la sala se constituye como espacio de encuentro donde la mera tolerancia puede dar lugar a la valoración de las diferencias y a la construcción de proyectos comunes. El segundo derecho de cada niño en la escuela es que crean en él, en que puede, en que tiene algo para aportar a este mundo, en que vale

---

<sup>3</sup> El aprestamiento como propuesta de enseñanza ligado al concepto de madurez como proceso biológico y a la concepción de niño como tabula rasa. El objetivo es estimular el desarrollo de habilidades y destrezas para los futuros aprendizajes. Para “preparar” a los niños que ingresarán a primer grado y alcanzar el aprendizaje formal de la lectura y escritura se planteaba un proceso gradual destinado a entrenar la percepción, la discriminación auditiva y la coordinación motriz gruesa o fina.

<sup>4</sup> *Diseño curricular para la educación inicial* / Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

la pena incluirlo en los proyectos compartidos. Enseñar es reconocer al otro como sujeto capaz de aprender, de pensar, de dialogar y de producir. Ello no viene dado. No entra con la llegada de cada niño al jardín. Es necesario advertirlo y favorecerlo. (Diseño curricular para la educación inicial, 18).

## 2.2. Perspectiva histórica de la didáctica de la alfabetización inicial



Cuando nos planteamos cuáles han sido los antecedentes de los modos de leer y escribir, así como las líneas alfabetizadoras, es necesario recurrir a la historia de métodos y enfoques que se sucedieron. Desde mediados del siglo XX y hasta los años setenta, la hegemonía de las teorías conductistas sobre adquisición y desarrollo del lenguaje sostenían que el aprendizaje de una lengua se lograba con la adquisición de hábitos lingüísticos a través de la repetición, la imitación y el refuerzo. Desde un enfoque estructuralista y descriptivo se pretendía la adaptación del niño a los estímulos externos de los adultos que creaban situaciones de comunicación con fines didácticos. El aprendizaje de la lectura se concebía como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos en una relación ideo-visual. Los métodos que se desarrollaron se denominaron sintéticos y analíticos.

Métodos sintéticos:

Si exploramos libros de lectura muy antiguos encontramos la utilización de estos métodos sintéticos que parten de la unidad más pequeña a la más compleja, es decir, parten de lo más abstracto para llegar a lo concreto. En el siglo XVII Comenio en sus obras *Didáctica Magna* y *Orbis Pictus* realizó la primera diferencia en la enseñanza de la lectura y planteó dos propuestas: una, la enseñanza a partir de las letras (método alfabético creado por los griegos) y, otra, a partir

de las palabras o frases completas. Esta primera distinción originó en el siglo XX la clasificación de Guillaume (1911) un método de marcha sintética y marcha analítica.

Cuando mencionamos los métodos sintéticos, nos referimos a aquellos que partían de la unidad menor como la letra y el sonido para llegar a la palabra por adiciones y combinaciones, estableciendo una correspondencia entre lo oral y escrito a partir de los fonemas y grafemas. Dentro de los métodos sintéticos se encontraban el alfabético, el fónico y el silábico.

Sobre el método alfabético, en la ya avanzada civilización griega, apareció la obra de Dionisio de Halicarnaso, titulada “De la composición de las palabras” que reflejaba y anticipaba su descripción; en la obra afirma: “Aprendemos ante todo los nombres de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades”.<sup>5</sup> A pesar de los avances en la escritura, durante siglos se siguió enseñando a través de este método. Las letras del alfabeto se enseñaban de memoria y en orden. Luego se combinaban de a dos, de a tres o de a cuatro letras sin sentido, finalmente se formaban sílabas y palabras para formar breves oraciones. Las letras se enseñaban por su nombre y se recurría al deletreo.

En oposición al deletreo surgió el método de enseñar a leer por sílabas a través de los silabarios. El método silábico de lectoescritura fue una metodología desarrollada por los alemanes Federico Gedike y Samiel Heinicke (1779) para la enseñanza efectiva de la lectura y la escritura. Los silabarios, cuya primera elaboración parece haber correspondido a Tomás Guyot hacia el año 1760, eran cuadros alfabéticos que se fueron formando con cada consonante asociada a cada vocal, diptongo y grupo de vocales, según la complicación del idioma.

En el Río de la Plata, Sarmiento enalteció los silabarios como método y advirtió el método fónico como superador del alfabético, considerando que el español es un idioma fónico por excelencia y que las palabras se pueden analizar silábicamente con facilidad.

Métodos analíticos:

Los métodos analíticos incluían el método de la palabra generadora que proponía partir de la palabra entera para que los niños analizaran en partes simples. Los referentes en nuestro país fueron el doctor Berra (1887) y el profesor Ferreyra (1890), autor del libro “El nene”, uno de los

---

<sup>5</sup> GRAY, W.S., La enseñanza de la lectura y la escritura, op. cit., p. 68

más destacados de esa etapa, publicado en 1895 con 120 reimpresiones hasta 1959. Habitualmente se aprendían las vocales, para introducir poco a poco las diferentes consonantes. Entre los métodos sintéticos que se utilizaron en nuestro país encontramos: los que tenían en cuenta los nombres de las letras sin atender al significado y el método fonético, según el cual aprendían las letras por su sonido. Y de las combinaciones surgían las palabras y el método silábico por el cual se enseñaba las sílabas para formar las palabras. La operación que se ponen en juego son de síntesis, es decir reunir elementos en un todo.

El método global o ideo-visual (analítico), de más reciente aplicación, fue introducido por Decroly y Degand (1907): parte de la oración o frase con la inclusión de ilustraciones para incentivar la predicción y, luego, la comprensión. Uno de los libros que reflejaba este método en nuestro país es “Paso a Paso” de José Henriques Figueira (1908).

Durante esta época, el papel dominante en relación con la enseñanza era el del maestro y la pedagogía exclusiva de la transmisión. Según Braslavsky (2005) los métodos tradicionales se clasifican en aquellos fundados en elementos no significativos de la lengua: alfabético, fónico, silábico y psicofonético; y, por otro lado, los métodos fundados en unidades significativas: los de la palabra (palabra total o palabra generadora), frase u oración. Estos últimos, también denominados métodos globales, partían de unidades mayores, concretas, como son las frases o las palabras, para llegar más adelante a las unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras). Estos métodos, se fundamentan en que los niños perciben primero la globalidad de las cosas y, luego, los detalles. En general, los métodos globales tenían la ventaja de ser más motivadores al presentar desde el principio la palabra completa con su consiguiente sentido para el lector. En el método global de la palabra (sin análisis) aparecía una palabra asociada a una imagen con la convicción de que cuando un niño viera una figura, adivinara lo que dice la palabra; se suponía que aprendía a reconocer su significado asociándolo a la imagen. Su primera desventaja fue la dificultad para encontrar imágenes que representen sustantivos abstractos y otros tipos de palabra. Braslavsky (2005) dice: “cuando adquiere tanta importancia la imagen, algunos autores se preguntan para qué se emplean palabras si el niño ya obtiene la comprensión de la misma imagen” (81).

En la Provincia de Bs. As., el método global de palabra generadora (analítico-sintético) se utilizó hasta hace pocos años. Para su aplicación se presentaba la palabra motivo de aprendizaje y la representación gráfico (dibujo), por ejemplo MONO. Había un orden consensuado de las

generadoras que se enseñaban en los dos primeros años. En su aplicación, los niños seguían el recorrido de la letra, la picaban, la coloreaban, le pasaban lanas, la dibujaban en el aire y aprendían en forma simultánea la mayúscula y la minúscula. Era un método de fácil aplicación y aprendizaje. El docente organizaba sus clases anuales en relación a las generadoras que debía enseñar, era ordenado y sistemático, pero presentaban importantes desventajas: “Su monotonía y, sobre todo, la necesidad de controlar el vocabulario de la palabra escrita para someterlo al aprendizaje de las letras del alfabeto” (Braslavsky, 2005, p.83). El niño repetía lo que mostraba el maestro y no se le permitía descubrir ni crear nada porque se veía limitada la construcción de nuevas palabras. Ambas formas del método de la palabra resultaron insuficientes para alcanzar los propósitos de iniciar la lectura con la comprensión y aparece así la palabra frase. Este método global de la frase no tuvo tanta aceptación entre los docentes. Se trabajaba con frases que se distribuían en dos etapas: la de la memoria y la del razonamiento. La intervención docente necesitaba de un vocabulario ilustrado y de tiras didácticas con frases escritas.

El docente Luis F. Iglesias (1957) en su afán por buscar respuestas a las problemáticas que se suscitaban, propuso el texto como motivo de aprendizaje. Este maestro relataba sus experiencias en escuelas rurales y reconocía las ventajas que proponía la ciudad para el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura. Valoraba el contexto donde vive el niño como espacio donde circula diarios, revistas, carteles, que facilitaban al niño desde pequeño la familiaridad con el texto escrito. Si bien los maestros comenzaron a usar el método global a partir del texto significativo para luego recurrir a las palabras y letras, continuaban buscando respuestas para las dificultades motrices aparecidas a la hora de escribir. Los cuadernos mostraban actividades de aprestamiento porque los niños debían ejercitar el trazado, la direccionalidad, la destreza en la motricidad gruesa y fina. Tanto la oferta editorial como la formación docente ofrecían una didáctica de la lectura y la escritura con recomendaciones y orientaciones para el maestro y con secuencias determinadas de letras a enseñar. El aprendizaje ordenado del sistema alfabético se volvió rutinario y perdió significatividad y lo mismo ocurrió con los métodos globales, lo que abrió las puertas a cambios epistemológicos que obedecían a proyectos de investigación que se estaban gestando. La discusión metodológica se vio interrumpida por los procesos socio-históricos y culturales, que se dieron en América latina durante las décadas del 60/70, de modo tal que se fue diluyendo el modo de producir conocimiento sobre la manera de enseñar.

En la década del 80, un grupo de especialistas en educación que investigaban los saberes que los niños pequeños aportaban en el momento de apropiarse de la lengua escrita, llegó a la conclusión de que los niños sabían bastante sobre escritura y que la sociedad, la comunidad, la familia y el ambiente social del aula influenciaban en el desarrollo de la alfabetización. En nuestro país Emilia Ferreiro y Ana Teberosky a partir de la observación de las interacciones de los niños con los hechos de la alfabetización plantearon las hipótesis que éstos se hacen acerca del lenguaje escrito. A estas construcciones originales las denominaron desarrollo psicogenético y se distinguen tres niveles: el nivel pre-silábico, el silábico y el alfabético. Es muy amplia la bibliografía que ha aportado el marco teórico de estas investigaciones:<sup>6</sup> “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (Ferreiro y Teberosky, 1991), “Los niños construyen su lectoescritura” (Goodman, 1991) y “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura” (Ferreiro y Gómez Palacio, 2002) fueron algunos los libros de consulta de los docentes.

La denominada Teoría psicogenética en su marco conceptual tomaba al sujeto como constructor de su propio conocimiento en interacción con su entorno. Consideraba que el niño vive en un mundo alfabetizado, dispone de una precoz capacidad para leer y escribir, en consecuencia, elabora ideas propias al respecto y formula diversas hipótesis acerca del sistema de escritura. Afirmaban que existen diversas etapas en la adquisición del sistema de escritura, las cuales no tienen una correspondencia rígida en cuanto a la edad, sino que van apareciendo en el individuo a medida que interactúa con los hechos del lenguaje. Aunque nunca estuvo previsto por las investigadoras, los resultados publicados se trasladaron a las escuelas, donde se transformó en un enfoque didáctico para la enseñanza de la lecto-escritura. Durante muchos años, las etapas pre-silábicas, silábicas y alfabéticas fueron índices para organizar los aprendizajes y hasta variables para la evaluación. Una mala lectura, la necesidad de cambio o algún otro factor hizo que un avance teórico se convirtiera casi en una metodología cuando nada estaba más alejado del método que las teorías constructivistas. Durante mucho tiempo todo el

---

<sup>6</sup> Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.  
Goodman, Y (comp.).(1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aiqué.  
Ferreiro, E. y Gomez Palacio M. (comp.), (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Editorial: Siglo XXI.

problema de la enseñanza de la lectura y escritura giró en torno al método de enseñanza en la escuela. Luego se prefirió abandonar ese debate y, desde perspectivas más abarcadoras, comenzaron a considerar el problema de la enseñanza de la lectura y escritura.

Después de una fuerte revisión del debate, durante la década de 1990, se empezó a pensar en consensos a través de las experiencias y se comprobó que ambas direcciones pueden potenciarse para responder mejor a las exigencias del complejo proceso de la lectura y escritura, tal como se expresa en nuevos modelos que contemplan las múltiples fuentes que intervienen. Siempre que la enseñanza respete otras condiciones referentes al contexto social y cultural, en especial, a las relaciones de cooperación que establecidas entre el maestro que enseña y los niños que aprenden, en el colectivo heterogéneo de la clase (Braslavsky, 2005: 61).

### 2.3. Perspectiva actual de la alfabetización inicial

Los enfoques actuales están orientados al desarrollo de las prácticas sociales y culturales de habla-escucha y de lectura-escritura. El desafío es que la escuela incorpore a los alumnos a la cultura escrita sin focalizar solamente en los elementos gráficos y sus variantes topográficas sino promoviendo la construcción histórica de la lengua escrita como objeto social que supone prácticas particulares del lenguaje generadas en cada ámbito del ser humano. Debido a los avances de las Ciencias del Lenguaje, son varias las disciplinas cuyos resultados de investigación enriquecen los posicionamientos ante la visión de la lengua y su uso, sin obviar tanto la formación inicial de los profesores como el trabajo didáctico orientado a prácticas de lectura y escritura. Centrarse en la didáctica específica, es decir en la enseñanza de la lectura y escritura tiene como objetivo la intervención pedagógica pero también la responsabilidad de una vigilancia epistemológica de las diferentes disciplinas e investigaciones que iluminan aspectos específicos del objeto de conocimiento. (Brasvlasky, 2005)

Los aportes de las diferentes ciencias como la lingüística general, las ciencias cognitivas, la sociolingüística y la literatura tienen como objeto de estudio la lengua escrita y contribuyen con el abandono de la concepción de la escritura como un código de transcripción de la oralidad y

postulan un nuevo enfoque equilibrado y flexible con estrategias bien fundadas para que el maestro pueda tomar decisiones en la enseñanza de la lectura y escritura.

### 2.3.1. Aportes de los diferentes campos de conocimiento pertinentes a la disciplina a enseñar

#### 2.3.1.1. Aportes del campo de la Lingüística general

Esta disciplina analiza el objeto de la alfabetización inicial: la lengua escrita. Dentro de la escritura alfabética se describen características culturales, semióticas, lingüísticas y las relaciones particulares de complementariedad, paralelismo y autonomía semiótica con la lengua hablada.

Para comenzar optamos por diferenciar la lengua oral materna de la lengua escrita y nos remitimos a las palabras de Melgar y Zamero (2009-2010) cuando dicen que los niños y niñas nacen preparados para adquirir las habilidades de escuchar y hablar una lengua oral. Adquieren la lengua oral hablada en su entorno inmediato, denominada lengua materna o primaria. Esta competencia lingüística está garantizada porque desde el nacimiento están expuestos a una lengua materna, cada vez que les hablan y los escuchan; esto les sirve como estímulo suficiente para su adquisición y para comunicarse luego en su comunidad de habla. Es decir, la adquisición de la lengua oral materna no requiere de aprendizaje. Ahora bien, las lenguas escritas no son naturales, fueron inventadas y construidas para dejar constancia de operaciones comerciales y para comunicarse cuando la distancia espacial o temporal impedía la comunicación hablada.

Alisedo (2014) define:

La lengua escrita alfabética es aquella en la que la forma escrita o significante gráfico de las palabras escritas está constituido por letras que se corresponden una a una con los fonemas del significante fónico de las palabras habladas y al revés, cada fonema se corresponde con una letra. A este tipo de correspondencia se la conoce como correspondencia biunívoca (12).

Y agrega:

Por lo tanto, una lengua escrita alfabética es un sistema completo de escritura que establece correspondencia término a término con una lengua hablada como sistema completo. La correspondencia no se da solo a nivel de grafemas y fonemas, sino que se da en todos los niveles de ambos sistemas: a nivel de los enunciados completos, cada enunciado de la lengua hablada (saludos,

narraciones, poemas, instructivos, frases, etc.) tiene su correspondiente forma escrita (12).

Para continuar con las características que la describen y relacionan con la lengua hablada es necesario realizar una diferencia entre lenguaje y lengua. El lenguaje es la facultad que posee nuestra especie, como planteó Noam Chomsky (1988):

Existen varias razones por las cuales el lenguaje ha sido y continúa siendo de particular importancia para el estudio de la naturaleza humana. Una de ellas es que el lenguaje parece ser una verdadera propiedad de la especie, exclusiva de la especie humana en lo esencial y parte común de la herencia biológica que compartimos, con muy poca variación entre los humanos, a menos que intervengan trastornos patológicos más bien serios. Además, el lenguaje tiene que ver de manera crucial con el pensamiento, la acción y las relaciones sociales (11).

Y en cambio la lengua oral es aquella que desde su nacimiento y en su entorno social el individuo adquiere:

La lengua no es un fenómeno unitario, sino que está compuesto por un conjunto de subsistemas, que la define como un sistema complejo porque presenta reglas de organización, de combinatoria y de utilización que se adecuan a las infinitas circunstancias. Es un sistema compuesto por varias partes interconectadas o entrelazadas cuyos vínculos entre ellas contienen información adicional. En un sistema complejo, existen variables ocultas cuyo desconocimiento nos impide analizar el sistema con precisión. Así pues, un sistema complejo posee más información que la que da cada parte independientemente. Para describir esta clase de sistema hace falta no solo conocer el funcionamiento de las partes sino conocer cómo se relacionan entre sí (Alisedo, 1994).

La facultad del lenguaje ha permitido a la humanidad generar diversas lenguas a través de diferentes sustancias significantes: la sustancia fónica de la lengua oral, la sustancia gráfica de la lengua escrita y la gestual del lenguaje de señas. La lengua oral está compuesta por signos fónicos, es decir las palabras. A su vez, estos signos fónicos están formados por un significado y un significante que se percibe por el oído y se emite por el aparato fonador. La lengua escrita es un sistema de signos gráficos (las palabras escritas) que, como la lengua oral, está formada por un significado pero el significante es gráfico y se percibe con la vista. A partir de esta diferenciación podemos decir que no se trata de que la lengua escrita sea una transcripción de la lengua oral sino que la lengua escrita es completa y se caracteriza por ser *semióticamente autónoma, complementaria de la lengua oral y paralela a la misma*. Es semióticamente autónoma porque tanto los grafemas como los fonemas son analizados por diferentes medios: los

primeros, por la vista y los signos fónicos, por el oído. Por lo tanto, considerar que es necesario solo escuchar para escribir obstaculiza la enseñanza. La lengua gráfica se considera complementaria a la lengua fónica dado que "...dos códigos son, pues, complementarios cuando, pudiendo transmitir los mismos mensajes en el seno de un grupo social determinado, operan en el plano de la expresión con sustancias significantes diferentes" (Alisedo, 1994: 56). Esta complementariedad es la que permite operar con un código en una situación comunicativa determinada donde el otro código sería inoperante.

Por último, la lengua escrita posee un significante gráfico que a su vez está constituido por unidades mínimas llamadas grafemas que conforman el abecedario. Cuando cada grafema representa término a término un fonema de la lengua oral se denomina paralelismo. Sin embargo, esta relación de paralelismo entre las unidades de ambos sistemas no siempre es perfecta ya que en nuestro sistema de escritura hay fonemas correspondientes a varios grafemas o un grafema que no le corresponde ningún fonema como la H. Estos defectos de la lengua oral y la lengua escrita son siempre fuente de errores en el proceso de aprendizaje. Son estas características de la lengua escrita las que presentan un desafío importante tanto para los niños a la hora de aprender a leer y escribir como al docente en la enseñanza de la lectura y escritura.

Alisedo, Melgar & Chiocci (1994) mencionan la importancia de enseñar a los alumnos a diferenciar las formas comunicativas de diversos sistemas simbólicos: el dibujo y la escritura, numeración y escritura, sistemas no lingüísticos y escritura. La observación y la diferenciación de los diferentes portadores son contenidos a enseñar de forma sostenida para que reconozcan las oportunidades, los espacios y los objetivos que propician dibujos y los que corresponden a escrituras notacionales. Este modo de enseñanza le exige al docente pensar en situaciones didácticas que presenten desafíos a resolver y rechazar aquellas opciones didácticas que reducen al alumno a la pasividad, no desafían su inteligencia y constituyen una pérdida de tiempo para enseñar a leer y a escribir como es el aprestamiento.

Las diferencias entre la adquisición de la lengua oral materna con la lengua escrita que deben aprender indican que no basta con que las niñas y niños estén con personas que lean y escriban para que aprendan a leer y escribir ellos mismos. "Los niños y niñas deben recibir de sus maestros enseñanza especializada, sistemática, articulada de año en año y sostenida institucionalmente para aprender habilidades específicas como la lectura y la escritura." (Melgar y Zamero, 2009-2010, p.18). Es decir que "a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende

escribiendo, en aulas donde las y los docentes impulsan un trabajo cultural importante en torno al uso de la escritura como lengua completa y como instrumento del pensamiento” (Ibíd. 22).

### 2.3.1.2. Aportes de las ciencias cognitivas

Las ciencias cognitivas consideran necesario incorporar, en este siglo, su enfoque a la alfabetización. Caracterizan los procesos cognitivos del sujeto que adquiere una lengua oral materna y desarrolla habilidades para la escucha y el habla así como también diferencia la adquisición de los procesos involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Raiter (2009-2010) considera que la tarea de aprender a leer y escribir es muy compleja y la tarea de enseñar a leer y escribir no es sencilla debido a que deben atender varios problemas al mismo tiempo. Refiere que la psicolingüística moderna se ubica dentro de las llamadas ciencias cognitivas dado que se ocupa de los procesos mentales que están comprometidos en la adquisición, comprensión y producción del lenguaje. Y sostiene

(que) cuando una persona emite una forma o un conjunto de formas lingüísticas, puede hacerlo porque ya tiene en su mente (estaban almacenados de algún modo) todo lo necesario para hacerlo. No fue necesaria ninguna influencia del medio: las formas lingüísticas son causados por estados mentales... Cuando una persona comprende formas lingüísticas es porque se ha llevado a cabo un proceso mental automático que de algún modo cambió en algunos de los contenidos de los estados mentales previos (65).

Estos mecanismos mentales son los que las ciencias cognitivas intentan explicar, es decir, qué sucede en la mente cuando hacemos algo. En el mismo documento se deja en claro que aprender a leer y escribir es una tarea cognitiva pero social, es decir no natural, en la que los factores que la impulsan, la condicionan no son solo mentales. Las ciencias cognitivas plantean que la lengua oral es una adquisición implícita, inconsciente y sucede al estar inmerso en una determinada comunidad y la lengua escrita es una construcción de la sociedad que requiere de un aprendizaje sistemático ya que tiene características propias. El cerebro no está dotado de una zona específica para la lengua escrita, la corteza visual destinada a reconocer objetos y rostros debe ser reciclada para una nueva función, que es detectar nuevo tipo de información visual (letras) (Jaichenco, 2009-2010). Estas ciencias sostienen que intervienen dos rutas o vías en el proceso de lectura por el que atraviesa el alfabetizando frente a la información impresa: la ruta no léxica o fonológica y

la ruta léxica. Cuando utilizamos la vía fonológica, leemos las palabras transformando cada uno de los grafemas (letras o conjunto de letras) en sus correspondientes sonidos o fonemas. Leer por la ruta léxica nos permite identificar las palabras accediendo a las representaciones que tenemos almacenadas en nuestro léxico visual de manera directa.

Por un lado, el niño segmenta los fonemas y los relaciona con los sonidos que pronuncia cada letra; aunque no es necesario conocer el nombre de cada una para luego ensamblarlos en una unidad de palabra (procesos subléxicos). Aquí comienzan a aparecer algunos errores en los principiantes, por ejemplo, en la conversión de grafemas a fonemas que le impide identificar el significado de la palabra leída. En cambio, existe otra vía simultánea por la que el alfabetizando transita: cuando usa la combinación de fonología y el contexto (ruta léxica). Cuando identifica una palabra escrita y la registra mentalmente en el léxico ortográfico, esta palabra luego le resultará familiar. Ante una palabra escrita ya conocida y almacenada el alumno no necesitará recurrir a la decodificación en unidades menores y su pronunciación para poder leerla.

En relación con la escritura, los investigadores también proponen dos rutas: una de ellas es la ruta subléxica, es la ruta que pasa por el sistema visual y el retén fonémico. Es decir, que le permite al niño convertir los fonemas en grafemas. A partir de una palabra que el niño conoce y utiliza en forma oral y también tiene almacenado en su léxico oral puede recodificar cada uno de los fonemas para convertirlo en el grafema. Pero también se necesita, en la producción, un léxico ortográfico que le permitirá al niño almacenar las representaciones y poder superar así las complejidades de la ortografía que se presentan a partir de utilizar solo la conciencia fonológica. La autora considera que hay diferentes métodos que han dado resultado en diferentes lugares en diferentes momentos; no creemos que haya métodos únicos cuando se comprende la tarea a realizar (Jaichenco, 2009-2010).

### 2.3.1.3. Aportes de la Sociolingüística

Hemos visto que se recorrió un camino de homogenización lingüístico desde la educación formal. A partir de las últimas investigaciones de las ciencias que estudian los procesos individuales y sociales involucrados en los procesos de lectura y escritura, se tiene en suma consideración la variedad lingüística en la que se vive en el nuevo siglo. La importancia de reflexionar al respecto contribuye a poder diferenciar sin confundir la diversidad lingüística de

los alfabetizandos con patologías y obstáculos individuales. Los saberes provenientes de la Sociolingüística aportan elementos para pensar la didáctica de la lectura y escritura inicial contextualizada y adecuada a la heterogeneidad de los entornos sociales. Si la obligación de la escuela es garantizar el derecho a la alfabetización a todos los niños es necesario considerar algunas cuestiones y fundamentar una posición frente a los diferentes hechos lingüísticos que se presentan. En primer lugar, aclarar que la lengua y las lenguas son sistemas lingüísticos y cognitivos, pero también sistemas situados, socialmente simbólicos e históricos. Luego, tener en cuenta que el carácter dinámico de la lengua y las lenguas y su variación guardan relación con los factores sociales que funcionan como variables del cambio lingüístico, como por ejemplo, el territorio, el tiempo, el estrato social, el contexto y el registro; por último, la lengua y las lenguas son objeto y/o resultado de políticas y de planificaciones lingüísticas (Nercesián, 2015). A diferencia de los estudios que parten de las regularidades y uniformidades que comprende cada lengua nacional o regional, la Sociolingüística parte de la constante variación que existen en todas las lenguas, se modifican con el tiempo, de un sujeto a otro, de un grupo social a otro, de generación a generación o de una situación comunicativa a otra, el estudio de este cambia es lo que permitirá comprender el funcionamiento social del lenguaje. Dentro de un país, sus habitantes comparten una o más lenguas oficiales. El carácter de lengua oficial es histórico y no necesariamente una nación debe tener una lengua oficial, dado que esa decisión obedece a razones políticas e históricas. Ahora bien, aunque es cierto que los factores históricos y políticos intervienen en la denominación de lo que es una lengua, también es cierto que existen factores lingüísticos que contribuyen a tal denominación. Uno de los criterios que se toma en cuenta para determinar si diferentes dialectos forman parte de una misma lengua o no forman parte de ella es el de inteligibilidad mutua, que surge cuando hablantes de distintas variedades pueden entenderse mutuamente hablando sin dificultad en la comunicación. Entonces se considera que esas variedades son de la misma lengua. Si no hay inteligibilidad, entonces, es posible que esas dos variedades correspondan a dos lenguas diferentes (Hudson, 1981).

En definitiva, las lenguas son, en realidad, un conjunto de variedades que comparten los rasgos fonológicos, gramaticales y léxicos más importantes y, por lo tanto, son mutuamente inteligibles. Por eso, cuando las diferencias fonológicas y gramaticales son tan grandes que dificultan la comunicación, puede decirse que esas variedades dialectales forman parte de lenguas diferentes. Entonces los miembros de una comunidad lingüística comparten un dialecto:

la lengua. Es decir, el conjunto ordenado de formas lingüísticas que utilizan, en forma ideal, todos los miembros de una comunidad lingüística para comunicarse entre sí. El dialecto actualmente es denominado variedad lingüística ya que se relaciona el término dialecto con una connotación peyorativa para designar una variedad de menor importancia que la lengua. Por otro lado el término dialecto ha sido tradicionalmente empleado para referir a variedades lingüísticas según la región geográfica. Por eso, la utilidad del término variedad también radica en la posibilidad de emplearse para hacer referencia a distintas manifestaciones de la variación y no solamente las geográficas, como por ejemplo, las variedades dialectales o las variedades sociolectales que se diferencian según la clase social, el género o el registro. En una comunidad lingüística también podemos hablar de bilingüismo, la noción de sujeto bilingüe refiere, en términos generales, a la situación de un individuo o de una población que emplea dos lenguas. Lo normal de estas comunidades es la flexibilidad que poseen para utilizar sus lenguas según los diversos propósitos comunicativos o los diferentes destinatarios. Para la comprensión de esta variedad lingüística y la coexistencia de dos o más lenguas en una misma sociedad, Ferguson (1959) propone el concepto de diglosia. Esta noción es definida como aquella situación relativamente estable en la que existe un tipo particular de estandarización con dos o más variedades de una misma lengua empleadas en toda la comunidad, pero donde cada una de las variedades tiene funciones diferentes, especializadas y se adquiere de distinto modo. Una variedad es la que se aprende en la escuela, la variedad estándar. La lengua escrita estándar es un código normativizado mediante la intervención humana y siempre difiere de todas las variedades orales. Whitemann (1981) en una investigación recuperada por Fasold (1998) sostiene que el aprendizaje de la escritura debe ser considerado como el aprendizaje de una variedad nueva.

Muchas veces en las ponderaciones del docente frente a los hechos lingüísticos se observa que su mirada está puesta solo en la normatividad de la escritura estándar y no advierte la variedad lingüística de la cual provienen los niños. La alfabetización inicial no puede dejar a un lado los saberes sociales y culturales de los niños, sino que debe tomarlos en cuenta para re-significarlos en la enseñanza de una nueva variedad como es la lengua escrita. Las decisiones e intervenciones que se toman en el aula y en la planificación diaria tienen incidencia en los procesos de construcción de una nueva variedad. En la elección de los soportes textuales que se utilizan cotidianamente ya se manifiesta una visión con respecto a la igualdad lingüística que supone una igualdad social. Por lo tanto, consideramos fundamental habilitar espacios en los que se

construya el aprendizaje de la escritura estándar como nueva variedad. De esta manera, el alumno podrá desempeñarse en diversos contextos y en situaciones comunicativas con propósitos determinados cada vez más eficaces. Siguiendo a Nercesian (2015), entonces podemos decir que conocer el mundo lingüístico de los alumnos nos ofrece un camino para pensar no sólo los aspectos metodológicos de la alfabetización sino también aspectos pedagógicos relacionados con el tipo de vínculo docente-alumno y el ámbito de aprendizaje que se construye en el aula. La autora sugiere que el docente debe considerar que cuando los niños ingresan a la escuela deben aprender la lengua escrita como una variedad nueva, independientemente de esta, es necesario conocer y comprender las formas lingüísticas y los contextos de los alumnos para habilitar otro tipo de vínculo con ellos. Conocer sus variedades de la lengua oral y su contexto evita que caigamos en la teoría del déficit, es decir, atribuirle a los niños y su entorno el fracaso escolar. A partir de las construcciones de nuestras representaciones podemos pensar y avanzar en metodologías y planificaciones didácticas para la alfabetización inicial. De esta manera estamos valorando los diferentes dialectos y reconociendo que la lengua escrita estándar es un código nuevo y un constructo socio-histórico.

#### 2.3.1.4. Aportes de los Estudios literarios

Como ya hemos mencionado, la escuela tiene el deber de garantizar el acceso a la lectura y la escritura, es decir, tiene el deber primario de alfabetizar. En este marco, un desafío fundamental es la elección de las lecturas que servirán de base para la alfabetización inicial. Desde los aportes de los Estudios Literarios a la Alfabetización Inicial se establece que la alfabetización tiene dos objetos principales y fundamentales, la Ley y el Texto: se enseña a leer y a escribir leyes y textos. Enseñar a leer la Ley equivale, pues, a enseñar los derechos y las obligaciones; en ese sentido, la escuela forma ciudadanía. Pero además la escuela enseña a leer y a escribir textos, ya sea literarios (relatos y poemas) o no literarios (discursos, cartas, declaraciones, etc.) y así se forman públicos. Para que los escritores puedan intervenir -en una dirección u otra- lo primero es formar públicos y es la escuela en todos sus niveles la responsable de esa formación decisiva, sin la cual no habría siquiera la posibilidad de la literatura (Link, 2016). Desde los Estudios Literarios se sostiene que la Literatura es juego con palabras, los sonidos y grafos. Según Link (2016) “Los textos son juegos del lenguaje y seguirle el juego a los textos nos permitirá descubrir

las reglas de cada juego: poema, relato...” y agrega que los lectores van “del fragmento de discurso al lenguaje, del lenguaje al texto, del texto al lenguaje y al fragmento de discurso: no se puede aprender a leer y a escribir sin hacer esos pasajes” (8). Melgar (2016), opina que “El texto literario incorpora en sus propios protocolos de lectura la posibilidad de jugar con la forma lingüística y cuestionar su significado, por lo cual es un texto privilegiado para la alfabetización inicial” (10). El desafío planteado es posicionar al alumno como verdadero lector desde el comienzo, asumiendo que leer (se trate de ley o literatura) es una práctica compleja que supone niveles diferentes de intervención del sujeto: la lectura como notación, como interpretación y la lectura como experimentación (Link, 2016).

En este proceso que implica la formación de los niños como lectores de literatura, es preciso tener en cuenta que cada uno de ellos llega a la sala con diferentes experiencias de vinculación con el texto literario. Este contacto con los textos, permite que los exploren, los dejen, los retomen, los intercambien, los critiquen, los alaben, los odien, los amen. Es decir, que hagan de la lectura una actividad cotidiana, que se apropien de ella. Dice Colomer (2010) que “a través de ambos, juego y lenguaje, los niños se sitúan en un espacio intermedio entre su individualidad y el mundo creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla” (17). Al respecto, Link (2016) cita a Wittgenstein quien define la literatura como “juego de lenguaje que sirve para pensarla no como discurso secundario de los procesos de alfabetización inicial sino como su brújula. Aprender los juegos del lenguaje y las reglas que involucran es poder acceder a diferentes lugares de enunciación y no estar condenado a ocupar uno para siempre” (11). Podemos concluir que la literatura reúne juego y lenguaje y dado que el juego es un medio de aprendizaje privilegiado en la infancia es por ello que ocupa un lugar central en el proceso de alfabetización. Es fundamental poder elegir los textos óptimos para el trabajo con la literatura en el aula de alfabetización inicial y el modo idóneo de trabajar la literatura en función de este objetivo.

### 2.3.1.5. Un enfoque alfabetizador

Los avances científicos en el área del lenguaje y sus aportes comenzaron a incidir en la reflexión y discusión sobre el campo didáctico y la reformulación de las prácticas profesionales. Si nos

posicionamos en el desafío de incorporar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita es necesario que tomemos como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura sin reducir la lengua escrita a un conjunto de elementos gráficos o la forma de escribir los sonidos. La *alfabetización inicial* implica la apropiación de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y su objeto, es la enseñanza escolar del sistema de la lengua escrita, que posibilita el conocimiento de la cultura escrita y el dominio creciente de las prácticas sociales de la lectura y escritura (Melgar, 2016).

A su vez la lengua escrita es un objeto de conocimiento diferente de la lengua oral que ya posee el alumno cuando ingresa en la escolaridad. Como ya hemos mencionado, la lengua oral primaria deriva de la capacidad biológica del lenguaje, es auditiva y se adquiere en el entorno primario desde el nacimiento y la lengua escrita es creación cultural, es visual y se aprende en la escuela con esfuerzo. Tal como afirma Melgar (2016), la didáctica de la alfabetización debe tomar en cuenta estas características del objeto, en especial para no concebir erróneamente la enseñanza del docente como actividad amateur facilitadora de una *adquisición* cuando, por el contrario, la enseñanza inicial de la lectura y escritura exige una experticia profesional que promueve, conduce y evalúa un proceso de aprendizaje culturalmente situado, complejo, consciente y esforzado (3).

En el nuevo diseño curricular para la enseñanza de primaria de la Provincia de Bs As (2018) se plantea un enfoque alfabetizador equilibrado. Este surge de los diferentes aportes realizados por las disciplinas que presentamos anteriormente con el objetivo de construir una propuesta para enseñar a leer y a escribir a los niños por sí mismos. Sus aportes son nuevos elementos que estructuran la propuesta de enseñanza integradora de un modo más secuenciada y organizada. En las secuencias de enseñanza del enfoque equilibrado, todos los ámbitos del área de Prácticas del Lenguaje –de la Literatura, de la formación del estudiante y de la formación ciudadana– son considerados espacios propicios para la alfabetización. Se enseñan estrategias lectoras y de escritura que favorezcan la comprensión y producción de textos en forma explícita. El Diseño Curricular, entonces, invita a desarrollar propuestas desde este enfoque alfabetizador equilibrado pero no expone ni amplía conocimientos acerca de los fundamentos teóricos de cada disciplina que lo sustenta. Es por ello, que advertimos la importancia de profundizar acerca de este enfoque. Con respecto a una propuesta alfabetizadora equilibrada, los sujetos implicados son el alumno que aprende, el docente que enseña y las características del contexto. El sujeto que

aprende se ingresa a la escuela con competencias lingüísticas y comunicativas adquiridas en su entorno primario. Es la escuela la que debe desarrollar y perfeccionar estas capacidades como hablar, escuchar y enseñarle, a su vez, la lengua escrita estándar. Es decir, todo *alumno*, sujeto de la educación, habla un dialecto, que puede coincidir o no con el que se habla en la escuela y la escuela tiene la obligación socioeducativa de enseñarle la lengua escrita estándar que le garantice la intercomprensión lectora y escritora (Melgar, 2016). Es considerada responsabilidad del Estado y sus políticas respetar este derecho básico que posee cada alumno en formarse como ciudadano desde la obligatoriedad escolar (4 años). Como lo menciona la Ley Nacional de Educación N° 26.206 cuando reconoce la alfabetización como proceso formador de ciudadanía y en su TITULO I, CAPITULO II, artículo 11, inciso I, establece el compromiso de: “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”.

Como hemos dicho anteriormente cuando el niño ingresa a la escolarización ya posee una lengua primaria. Y mucho antes de aprender a leer, pueden hablar y comprender una lengua oral perfectamente porque la adquisición de la lengua oral es una actividad implícita, inconsciente, en el sentido de que no es voluntaria, sino que sencillamente sucede dado que se encuentra inmerso en una comunidad lingüística. Pero con la lengua escrita, a diferencia de la lengua oral, el cerebro no se encuentra dotado, desde el nacimiento, de una parte dedicada a la lengua escrita que con el solo hecho de que el niño se encuentre expuesto a la misma pueda adquirirla. Por el contrario, la lengua escrita debe ser enseñada; es en ese proceso que el cerebro recicla una zona específica para almacenar esta información (Jainchenco, 2016).

En relación con el docente, como sujeto que enseña la lengua escrita, debe ser un profesional cuya experticia socioeducativa constituye la base indispensable para su desempeño. En lo que atañe a este tema tiene que conocer las características de la lengua escrita y oral, las relaciones que mantienen mutuamente y sus dificultades, así como también, aspectos cognitivos y sociolingüísticos de sus alumnos. Botte (2016) sostiene que el docente debe llevar a cabo un modelo didáctico explícito con sustento pedagógico y epistemológico que dé cuenta de un posicionamiento teórico actualizado y de la apropiación de conocimientos específicos. Su implementación organiza la enseñanza a través de la selección, jerarquización y secuenciación de contenidos, tanto como de la gestión en la clase y de la evaluación. Además señala que además

de ser flexible para adecuarse al contexto, debe estar en constante interpelación y análisis. Al respecto, Davini (2010) afirma que se trata de abandonar al docente amateur para posicionarse en el lugar de un profesional de la educación reflexivo y crítico.

Las prácticas sociales de lectura y escritura son aquellas de diferentes tipos de textos de circulación social, con propósitos y destinatarios determinados. Es indispensable habilitar a los alumnos para que participen en ellas en situaciones didácticas que les permitirán ir conociendo las propiedades del lenguaje escrito a partir de la intervención docente. El docente debe guiar a los niños para que comprendan que la ortografía no puede ser inferida por la sonoridad del lenguaje sino por los criterios implicados en la normas del sistema de escritura (Kaufman, 2007). Melgar (2016) propone a partir de este enfoque que cada docente logre la construcción de un modelo didáctico con las siguientes características: *cultural*, *sistémico* y *equilibrado*. Es decir que posea carácter *cultural* a partir de la selección de textos auténticos y de autor, *sistémico* porque debe garantizar la pertenencia a la cultura escrita y *equilibrado*, asegurando la articulación de manera pareja y simultánea la enseñanza de tres tipos de conocimientos: la cultura escrita, el sistema alfabético de la escritura, así como también las normas y el uso de la comunicación escrita.

La intención de este modelo didáctico es abandonar aquellas actividades de aprestamiento como contenido a enseñar para aprender a leer y a escribir. A raíz de nuevas investigaciones a lo largo del siglo XX se han superado estas teorías y han demostrado que la realización de trazos y dibujos no constituye el uso de la lengua escrita, sino que los niños aprenden a leer leyendo y a escribir escribiendo (Zamero, 2009). El modelo didáctico implica, entonces, considerar como objeto de la alfabetización inicial la enseñanza escolar del sistema de la lengua escrita como creación cultural, visual que se aprende en la escuela. La enseñanza inicial de la lectura y escritura debe estar a cargo de un docente que promueva, conduzca y evalúe un proceso de aprendizaje culturalmente situado y complejo. En el diseño de la propuesta es preciso que el docente tenga en cuenta el contexto sociolingüístico de los alumnos y abandonar aquellas teorías que consideran que los niños con entornos vulnerables poseen dificultades para aprender la lengua escrita, poniendo el foco en el alumno y no en la enseñanza. Ante este contexto es fundamental que la escuela profundice las actividades que son la base del proceso de alfabetización, como el contacto asiduo con materiales escritos, prácticas de lecturas compartidas y guiadas y continuas producciones escritas para que de esta forma, se beneficien los procesos de

conversión de grafemas en fonemas y la ampliación del vocabulario (Jaincheco, 2016). Si bien los niños llegan con una competencia comunicativa a la escuela, es el deber de esta ampliarla mediante la alfabetización, para desarrollar el dominio de un nuevo registro con funciones y contextos de uso diferentes de las lenguas orales, además de una variedad sociolectal diferente de la que los niños traen consigo en la oralidad.

En los siguientes capítulos abordaremos propuestas de enseñanza de alfabetización inicial en las salas de 5 años y primer año de primaria para conocer cómo se llevan a cabo esas prácticas y analizarlas desde este enfoque.

## SEGUNDA PARTE

### METODOLOGÍA Y CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN

## CAPÍTULO 3 | Metodología

### 3.1 Sujetos y contexto de la investigación

En el nivel inicial y primario, en nuestra ciudad, no se llevan a cabo aún investigaciones sobre las prácticas profesionales por lo que dificulta la apertura de las instituciones para la observación y análisis que requiere todo proceso de investigación. Es por ello que el criterio que utilizamos para la selección de las docentes tiene estrecha relación con la posibilidad de acceso de las instituciones y a la respuesta que obtuvimos en relación con la disponibilidad de las docentes a ser parte de la investigación propuesta.

Para nuestro trabajo seleccionamos dos docentes de Educación Inicial y dos docentes de Educación primaria. El criterio que utilizamos para esta selección tiene estrecha relación con la posibilidad de acceso a las instituciones en las que trabajan. Seleccionamos una maestra de la tercera sección (sala de cinco) de Educación Inicial del turno tarde de un jardín de gestión estatal y otra, también titular de tercera sección del turno tarde de una institución privada que comprende el nivel educativo inicial y primario. En cuanto a la educación primaria fue elegida una docente titular de primer año de una escuela de gestión estatal y otra docente titular de primer año de un instituto privado; las docentes pertenecientes a la gestión privada pertenecían al mismo Instituto.

### 3.2 Enfoque de la investigación

Nuestro trabajo se basa en un estudio de casos.

Según Stake:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo en profundidad, y no en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad y esto implica el conocimiento de los otros, de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión particular del caso (1998: 20).

El autor consideraba que “el tipo de conocimiento que se pretende en el estudio de caso es la comprensión de las complejas relaciones de todo lo que existe” (Stake, 1998: 42).

En palabras de Alfonso:

En el estudio de caso, la búsqueda es un proceso diferenciado, en el cual se recorren caminos y niveles irregulares sobre lo estudiado con el fin de clarificar y dar solidez a las interpretaciones y a la producción de conocimientos, lo cual no significa producir generalizaciones, sino generar modificaciones nuevas en los conocimientos ya construidos (2009: 55).

Nuestra intención fue dar respuestas a los objetivos específicos a partir del análisis de los cuatro casos para poder así responder al objetivo general planteado, comprender las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en la tercera sección del nivel inicial y el primer año del nivel primario. A partir del objeto de investigación, el interés en focalizar y analizar una determinada problemática educativa, nos propusimos hacerlo desde un enfoque hermenéutico-crítico basado en una metodología cualitativa de carácter interpretativo, que nos permitió comprender el objeto de estudio a partir del análisis que se realizó de las prácticas docentes. Para ello, se llevó a cabo la selección de cuatro casos, con la intención de ser abordados desde la complejidad y la particularidad (Stake, 1999; Sanjurjo, 2011). Nos hemos basado en los aportes de las ciencias sociales, en ellas han predominado dos perspectivas teóricas principales: el *positivismo* -cuyo origen se remonta a dos grandes teóricos del siglo XIX y XX, Comte (1798-1857) y Durkheim (1858-1917) quien buscaba los hechos o causas de los fenómenos sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuos negando cualquier realidad ajena a los hechos. En relación al saber, el positivismo reconocía solo como saber aquel que comenzaba y acababa en la experiencia. Por otro lado, Taylor y Bogdan (1994) contraponían el positivismo con la *fenomenología* que buscó comprender los fenómenos sociales citando a Max Weber (1968), quien denominaba la comprensión como "...en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas" (16).

Si nos remontamos al siglo XIX, la ciencia se organizaba a través de los métodos empírico-experimentales propios de la tradición galileana. En este siglo, la ilustración propugnaba el progreso científico a través de la tipificación de ciencia desde una postura físico matemática, a través del método único y de las leyes generales para la explicación de lo real, útil y natural, lo que se da como certeza. Según Mardones (1991), Augusto Comte (1798-1857) pretendió dar a las ciencias sociales la característica de ser el estudio empírico del mundo social, con la intención de comprender el cambio normal del mundo para influir en él. Planteó la doctrina de los tres estadios: el mítico-teológico, el metafísico y el positivo, científico o real; para ello, organizó las

ciencias en forma de pirámide, en cuya base ubicó a las matemáticas y en la cúspide, a la sociología. Bauman (2007) mencionaba que, al final del siglo XIX y principios del XX, Dilthey (1833-1911) se preocupó por dar una base científica y un método que proporcionara interpretaciones “objetivamente” válidas. Dio una fundamentación hermenéutica a las ciencias sociales, como ciencias humanas separándolas de las ciencias de la naturaleza, para ello propuso el método comprensivo y explicativo respectivamente.

En la investigación, a los métodos cuantitativos se sumaron los cualitativos propios de las ciencias que asumían la tradición hermenéutica en la búsqueda de comprensión de sentido, así como también, en la exploración de las actitudes de las acciones humanas que no podían medirse en términos positivos. El método histórico hermenéutico, propio de la investigación cualitativa, nos permitió comprender el avance del conocimiento humano, ya que nos permitió la indagación de tanto los textos escritos como del mundo simbólico y cultural que cada sujeto puso de manifiesto en sus acciones. En este marco, la teoría general, en la cual se apoyó nuestra investigación, se radicó desde una perspectiva hermenéutica-crítica, ya que buscábamos interpretar la realidad e impulsar acciones para transformarla. La concepción crítica de las Ciencias Sociales afirmaba que “el espacio y la sociedad no son neutros porque son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado” (Beneján, 1997: 40). Dicha perspectiva nos permitió la construcción o reconstrucción del sentido de la práctica de enseñanza, en tanto que daba legitimidad a los diferentes actores involucrados en el proceso de alfabetización inicial. Desde la perspectiva hermenéutica intentamos explicar y comprender cuáles son aquellos puntos relevantes en la alfabetización inicial en las distintas instituciones. También indagamos en la perspectiva crítica ya que el propósito de la investigación fue posibilitar la interacción en el colectivo docente para que el diálogo generara un espacio para el acuerdo, el consenso y para la construcción de herramientas de transformación, para futuras prácticas de enseñanza de alfabetización inicial, en procesos de articulación entre niveles. A diferencia de la investigación cuantitativa, que se relacionaba con una concepción positivista y destacaba la búsqueda de causas, explicación y control, esta investigación se centró en el método cualitativo porque enfatizamos en la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo existente.

En este sentido, Vasilachis de Gialdino (1993) decía que la investigación cualitativa dependía fundamentalmente de la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción que

realizaba el investigador e implicaba el uso del mismo lenguaje que el investigado y el compromiso con el trabajo de campo. Según Taylor y Bogdan (1994), la investigación cualitativa producía datos descriptivos que se generaban a partir de las propias palabras expresadas en forma oral o escrita y la conducta observable. De ahí que tratamos de indagar sobre prácticas contextualizadas, y entendimos como investigación cualitativa al proceso que sostiene una concepción holística, esto es, comprender el significado de los hechos educativos en profundidad y desde la totalidad contextual en que se producen las prácticas. Es decir, considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes. Es un modelo interpretativo porque la realidad existe en la forma de múltiples construcciones mentales y porque se llevará a cabo mediante la interacción con el objeto de estudio apuntando a descubrir coincidencias, discrepancias e ideas rectoras sobre el tema.

Si pensamos en la falta de neutralidad de la sociedad y de la escuela, si sabemos que lo que se enseña y se aprende responde a los intereses de las estructuras del poder, es válido proponer que, en este tipo de investigación, podamos lograr una reflexión crítica y un posicionamiento profesional y comprometido ante posibles alternativas.

### 3.3 Instrumentos

La investigación se llevó a cabo con instrumentos elaborados para tal fin, como son la observación, las entrevistas en profundidad y la recopilación de documentos que se pueden considerar herramientas para la triangulación de información. La observación es un instrumento de análisis cualitativo que proporciona, por un lado, orientaciones de cómo recoger información, a partir de las palabras, acciones, intenciones, racionalidades, obstáculos, intereses y sentires de los observados. Y por otro, posibilita indagar, develar y descubrir situaciones de enseñanza que nos permitan comprender la complejidad áulica que estamos analizando (Alfonso, 2009). Las observaciones de clases realizadas para nuestra tesis se inscriben en la técnica de observación no participante. Según los autores Yuni y Urbano (2006) los diferentes tipos de observación se determinan por el grado de implicación en la participación y la prolongación en el tiempo. Sobre la observación no participante afirma:

Observación no participante: supone un cierto distanciamiento respecto a los fenómenos de la realidad observada (...) En cambio en la investigación social, el

observador no participante adopta una clara posición para no involucrarse con la situación que observa; es decir, adopta un rol de espectador de la realidad y evita realizar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno que le interesa observar. Por ello, la observación no participante es más efectiva cuando se estudian situaciones o hechos sociales que suceden en “escenarios públicos” ya que en esos contextos el investigador puede desplegar toda su atención en el acto de observar, pues su presencia no modificará su ocurrencia de aquello que desea investigar (42).

En primer lugar, establecimos una relación empática que nos permitió el ingreso a las instituciones y a las salas/aulas en particular. En segundo lugar, entablamos una interacción con las docentes seleccionadas sin interferir en sus hábitos ni alterar sus rutinas y a partir de la humildad se construyó la confianza que permitió la participación como observadora. La intención fue focalizar, la mirada y escucha para la recolección de aquellos datos que nos permitieron conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en las clases observadas y el significado que las docentes le otorgaron.

Taylor y Bogdan (1992) hacían referencia a la necesidad de generar una especie de pacto al ingresar a un escenario, es decir, dar seguridad de manera implícita o explícita de confidencialidad a las personas observadas. Una vez en el campo, se trató de desarrollar un cierto nivel de confianza, mostrando una disposición abierta, para ser aceptado como observador sin abrir juicio sobre las cuestiones observadas.

Los autores previamente mencionados propusieron como finalidad de la primera actividad “romper el hielo”, es decir, dejar en un plano secundario la recolección de datos para llegar a conocer el escenario y las personas. Durante este periodo inicial tuvimos en cuenta diferentes cuestiones como señalar el motivo de la presencia como observador, entablar una relación estrecha y abierta con los observados para que lentamente apareciera la confianza necesaria para la investigación. En relación con la obtención de los datos de campo realizamos registros precisos y detallados que dieron cuenta de la estructura del escenario, de los acontecimientos y conversaciones, las acciones y sentimientos de las personas. A diferencia de las salas y aulas donde se llevaron a cabo las observaciones no participantes, la realización de *entrevistas en profundidad* a las docentes seleccionadas en esta investigación surgieron como indispensables.

Las entrevistas en profundidad apuntaron a recoger información de aspectos que no se pudieron observar. Nos orientaron a reunir información acerca de cuáles eran los supuestos que sostenían las decisiones curriculares y didácticas que sustentaban las prácticas de las docentes. Estas entrevistas, fueron un recurso característico de las investigaciones cualitativas y

constituyeron la fuente más rica para recabar información y comprender las perspectivas de los sujetos seleccionados para el trabajo de investigación. Según Taylor y Bogdan (1984), “en completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (101). Es decir, cuando mencionamos entrevistas en profundidad, nos referimos a encuentros cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado dirigidos hacia la comprensión de la perspectiva que tuvieron en este caso las docentes, de sus experiencias, situaciones, siempre a través de sus propias palabras y expresiones. En nuestra investigación tomamos en cuenta este tipo de entrevista y pretendimos entablar una conversación entre iguales, y no un intercambio formal de rígidas preguntas y respuestas. De esta manera y como señalaron Taylor y Bogdan (1984), el rol del investigador no radicó solamente en obtener información de manera pasiva, sino también en aprender qué preguntas hacer y cómo formularlas en el transcurso de la propia entrevista. Las entrevistas realizadas en nuestra investigación fueron organizadas con un guión flexible en función de los objetivos y de los datos recogidos en las observaciones de clases. Este guión, según Valles (2002), fue fundamental en una entrevista en profundidad en el que se construyó de un esquema de puntos a tratar, abierto, que permitía la repregunta, el pedido de aclaración y también captar aspectos que no previstos en el guión.

Siguiendo a los autores mencionados, las entrevistas en profundidad son aquellas que no son estructuradas, ni directivas ni estandarizadas, es decir son entrevistas abiertas que se dan en reiterados encuentros entre el investigador y los informantes con el propósito de comprender las perspectivas que tienen los informantes, a partir de sus propias palabras de sus experiencias y de su vida. De esta manera se generó lo que los autores llaman *rapport* con los informantes a partir de los contactos establecidos y el investigador pudo comprender aquellas situaciones imposibles de observar directamente. Desde esa perspectiva fueron programados varios encuentros con las docentes seleccionadas, de manera tal que se pudieran comprender los datos relevantes de su biografía escolar para nuestra investigación a partir de sus propias palabras. A partir de un conocimiento previo, intentamos “excavar” todo lo no observable en el campo formulando una guía que funcionó como recordatorio de temas claves para explorar.

### 3.4 Tipo de análisis

Como investigación cualitativa en prácticas educativas fue apropiado que recabemos datos para realizar *un análisis documental* de aquello que nos proporcione información sobre el objeto de estudio como las planificaciones de las docentes y los cuadernos de clase. Según Stake (1999), al igual que la observación y la entrevista, al elaborar el esquema para revisar los documentos debimos tener una actitud abierta a las pistas inesperadas pero también una mente organizada que nos permitiera prever cuidadosamente las preguntas de investigación y valorar con anterioridad la posible utilidad de los mismos. El autor también expresa: “Bastante a menudo los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador, naturalmente” (66). Las informaciones obtenidas a partir de los instrumentos utilizados como la observación, las entrevistas y el análisis de documentos fueron confrontadas en un proceso de triangulación para obtener aclaraciones e interpretaciones más sustanciosas. Al respecto Bolívar (2001) afirma:

La recogida de información de diferentes fuentes y momentos debe ser procesada y combinada para posibilitar una comprensión acertada. A esta combinación se la llama técnicamente triangulación, en la medida que se conjuntan -como el arte antiguo de la orientación en la navegación- sobre el mismo objeto tres o más ángulos de perspectiva, evidencias o metodologías proporcionando un marco de referencia más comprehensivo. A su vez, la presentación de los análisis realizados a los propios informantes, constituye decisivamente a incrementar su validez (263).

## CAPÍTULO 4 | Análisis de la información

Para comenzar el análisis tomamos primero a las docentes **P** y **G** y luego **M** y **A**. Los primeros casos seleccionados correspondieron a las terceras secciones de Educación Inicial y las segundas referían a los primeros años de Educación Primaria.

**G**, docente titular de tercera sección (sala de cinco) del turno tarde de una institución privada que comprende los niveles educativos inicial y primaria. La misma está ubicada en la zona sur de la ciudad de Mar del Plata y concurren niños de un nivel socio-económico de clase media baja.

**P**, titular de la tercera sección (sala de cinco) del turno tarde del Jardín Provincial N°946 de carácter rural ubicado en el partido de Gral. Pueyrredón. Se accede por la ruta 88, ruta Provincial que une Mar del Plata con la ciudad de Necochea.

**M**, docente titular de Primer año de una escuela de gestión provincial ubicada en el barrio Constitución, una zona urbana y de clase media alta de la Ciudad de Mar del Plata. La comunidad reside en los alrededores de la escuela ubicada en la zona Norte de la ciudad. Durante la mañana, funciona el nivel secundario y en el turno tarde, el nivel primario.

**A**, docente titular de primer año de Educación Primaria del Instituto privado. Pertenece a la misma institución que **G** y en el turno mañana es docente de tercer grado de otra institución de la ciudad.

Desde la información relevada de las cuatro docentes seleccionadas construimos categorías que permitieron un análisis con el propósito de dar respuesta a las preguntas formuladas al principio de la investigación a partir de recurrencias y contrastes.<sup>7</sup> Para recoger la información diseñamos un cuadro orientado a clarificar la información en categorías y observables. Este instrumento permitió la lectura y el análisis de las docentes del nivel Inicial y Primario. Los

---

<sup>7</sup> ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza habituales en las salas/aulas de instituciones seleccionadas?

¿Con qué concepciones acerca de la enseñanza trabajan las docentes seleccionadas?

¿Qué construcciones teóricas de la alfabetización inicial tienen las docentes seleccionadas?

Desde la práctica: ¿qué dispositivos utilizan las docentes para llevar a cabo lo prescripto por el diseño curricular?

¿Qué tipo de situaciones de enseñanza y orientaciones didácticas propone el diseño curricular?

cuadros fueron incorporados en el Anexo del presente trabajo. Luego de haber nombrado a las docentes seleccionadas **G**, **P**, **M** y **A** y de haber contextualizado las instituciones seleccionadas, consideramos pertinente detallar los canales de accesos a las docentes entrevistadas desde nuestro rol de investigadoras en la investigación. Todas las docentes, excepto **M**, eran desconocidas. En el caso de **M** fue compañera durante la realización de la Especialización docente Superior en Alfabetización Inicial. En uno de los encuentros tuvimos la posibilidad de contarle sobre nuestro interés por investigar acerca de las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en un primer año. **M** se mostró desde un primer momento dispuesta a ser parte de este proyecto. En el caso de **A**, el canal de acceso fue la directora del nivel Inicial que luego de conversar con la docente **G**, nos acercó a la Dirección del Nivel Primario para solicitar la posibilidad de acceder a la docente de primer año. En un primer momento, al igual que en las otras oportunidades, presentamos el proyecto de tesis y nuestra necesidad de construir insumos para poder llevarla a cabo. La directora resultó una informante clave sobre la docente que conoceríamos luego. Nos describió su responsabilidad y conocimientos a la hora de sus prácticas diarias pero también en ese momento como en otros me proporcionó datos importantes sobre la forma de trabajar acerca de la alfabetización con todas las docentes de la institución. Acordamos una fecha y hora para poder presentarnos a la docente y acordar con ella futuras acciones. En nuestro primer contacto con **P** nos interesó que ella conociera el rol como investigadora, la tarea diaria como docente de Educación Inicial y el desconocimiento de las prácticas que se llevan a cabo en primer año. **P** nos hizo saber que no tenía dificultades para recibirnos y compartir sus prácticas de enseñanza, mostrándose segura de su accionar cotidiano. El día, la hora y el lugar fueron dispuestos a partir de las posibilidades que nos presentó la docente, dejándonos en claro que realizaba doble turno y luego atendía sus hijos.

#### 4.1 Categorías de análisis

En nuestra investigación buscamos comprender la realidad que se daba en las aulas/salas a través del análisis e interpretación de la información recabada. Nos propusimos recoger los puntos de vista y perspectivas de las participantes mediante técnicas de recolección como la observación no participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos, en este caso las planificaciones docentes. A su vez, analizar el punto de vista de las docentes teniendo en cuenta

sus prioridades, experiencias, vivencias, tal como lo sintieron en el momento de la entrevista para construir sentido e interpretar su realidad. Los datos obtenidos de la entrevistas se triangularon con las observaciones de clases y las planificaciones en relación con prescripciones curriculares que sustentan las líneas de acción de cada una de las entrevistadas. Esta triangulación fue realizada, en primer lugar con los datos de cada caso y luego entre los cuatros casos entre sí. A partir de las preguntas de nuestra investigación construimos las entrevistas relacionadas con nuestros objetivos y al ser transcriptas se convirtieron en la posibilidad, luego de varias lecturas, de interpretar los significados que las docentes otorgaban a los conocimientos construidos. Las entrevistas y observaciones fueron técnicas específicas de la metodología cualitativa que mantuvieron una doble perspectiva al analizar los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. Para el análisis de la información recabada tomamos los conceptos “Alfabetización inicial” y “Prácticas de enseñanza”. A su vez, reunimos la información que emerge a partir de los observables en cuatro categorías denominadas: “Dimensión formación inicial y desarrollo profesional”, “Dimensión institucional”, “Dimensión Curricular” y “Dimensión áulica”. Comenzaremos con la primera *“Dimensión formación inicial y desarrollo profesional”*. Sin entrar en profundidad en la escritura y análisis de las biografías escolares, los dichos de las docentes en las entrevistas nos permitieron considerar las motivaciones, influencias y deseos personales que las llevaron a elegir la profesión y que pueden influir o no en sus prácticas diarias.

#### 4.1.1 Dimensión formación inicial y desarrollo profesional.

A lo largo de las décadas fueron muchas las razones sobre las prácticas de enseñar. “Sin embargo, las razones de los educadores más de una vez no contemplan ningún argumento teóricos, políticos e ideológicos y se instalan en el estricto orden personal...” (Litwin, 20). En este sentido las docentes de Educación inicial<sup>8</sup> buscaron en su biografía escolar maestras que dejaron huellas en su infancia y adolescencia, como **P** cuando mencionó:

---

<sup>8</sup> En adelante EI.

*P: "Mirá siempre recuerdo una maestra de sala de cinco, yo iba acá al jardín 4 Municipal (es oriunda de Batán) y estaba la seño Norma que no me acuerdo el apellido, pero me pasó que unos años después, unos cuantos años después, me voy a inscribir a Municipalidad (para trabajar como docente) y la veo de... recibiendo los papeles, estaba ahí en el Tribunal (de calificación) y le dije ¿usted es la señorita Norma? Y sí, era ella. Es como que siempre la recuerdo, no sé por qué, pero se ve que me marcó."*

Sin embargo **G** no identificaba en el deseo de ser maestra su experiencia como alumna sino que hizo hincapié en los niños y relató:

*G: "Siempre me llamó la atención la facilidad que tenían los chicos para aprender determinadas situaciones, yo iba a la secundaria y cada vez que iba al patio siempre me quedaba en la reja que daba al jardín, me gustaba y me quedaba viendo cómo jugaban, cómo interactuaban y me parecía que mi lugar era indagar para saber cómo se apropiaban ellos de esos juegos y de esos conocimientos. No sabía que por ahí la carrera implicaba que el docente tuviera que tener tanta preparación pedagógica para...pero bueno, fue un desafío y, la verdad, es que una vez que fui estudiando, investigando y aprendiendo me encantó."*

En cuanto a las docentes de Educación primaria,<sup>9</sup> **M** hizo referencia a sus actitudes personales a la enseñanza aunque a la hora de elegir la carrera incidió la extensión de la misma y las condiciones laborales futuras. Sin embargo, en sus recuerdos se refirió a la disposición y la forma de enseñar de dos docentes que, en el momento de la entrevista, logró visibilizar como factores de incidencia en su elección.

*M: "...en realidad tengo recuerdos de todos lados, de la primaria, la maestra de 6° ella averiguo todo, se ocupó de prepararnos. Recuerdo que aparte nos llevaba a la laguna, a su casa, muy didáctica me encantó. Y en la secundaria la profesora de matemática de tercero, la forma en que nos daba matemática."*

*M: "...En realidad yo estaba entre dos carreras económicas y magisterio, maestra de jardín, siempre me gusto enseñar y aparte ayudaba a hacer las tareas a mis hermanas, jugaba a la maestra siempre y por una cuestión económica mi mamá me dio a elegir entre una y otra las dos carreras, no me podían bancar, yo había hecho el ingreso a las dos igual y bueno, elegí magisterio porque era la más corta. Y cuando me fui a anotar me dijeron que me convenía más maestra de grado porque en inicial había pocos jardines y había menos posibilidad en cambio en primaria había más cargos, doble turno y de última podía tomar grados más chicos"*

---

<sup>9</sup> En adelante EP.

La docente denominada A expresó:

A: "...Sí, tuve una maestra de séptimo que me marcó y una profesora de secundaria en el último año. Yo estaba decidida en realidad a estudiar psicología, había hecho todo el ingreso a Psicología y el día antes de rendir dije no, no quiero".

A: "...me hizo ver que tenía la posibilidad de cambiar de carrera y que no tenía por qué encasillarme con algo que no quería hacer".

En sus palabras entendimos que fueron opciones internas y personales: lo que las llevó a decidir la profesión no respondía a una convicción. En relación con la formación docente reunimos nuestras inferencias de la información recabada en el siguiente cuadro:

	Docente EI G	Docente EI P	Docente EP M	Docente EP A
Formación inicial	Reconoce aprendizajes significativos como Fundamento de la Educación, Didáctica, Literatura	Reconoce aprendizajes significativos como el espacio de la Práctica	Reconoce como <i>negativo</i> el Espacio de la práctica. Falta de acompañamiento y en la residencia.	Reconoce como <i>negativo</i> el Espacio de la práctica. Falta de acompañamiento y tutoría en la residencia.
Capacitación docente	Cursos de PDLy Ciencias naturales. (sin especificar)	Especialización docente Superior en Alfabetización Inicial. INCOMPLETA	Especialización docente Superior en Alfabetización Inicial. COMPLETA Lectura de autores como Lerner D	Capacitaciones como directora Cursos del CIIE, Participación en jornadas de Jitanjáforas,
Inicio laboral en la carrera docente.	No se identifican aspectos relacionados a su primera experiencia laboral.	Considera significativa su primera suplencia que implicó comenzar el ciclo lectivo con los alumnos.	Refiere falta de marco teóricos, sustento didáctico y herramientas para llevar a cabo sus primeros pasos en la práctica docente.	Refiere falta de marco teóricos, sustento didáctico y herramientas para llevar a cabo sus primeros pasos en la práctica docente.

En esta dimensión observamos que ambas maestras de EI manifestaron que el espacio de la práctica fue determinante y fundamental para sus futuras experiencias ya que construyeron aprendizajes.

*P: "Recuerdo mucho a la profesora XXX de didáctica, si bien le tenía como miedo... cuando me tocó de profesora de prácticas, de residencia, terminé chocha pero porque me enseñó mucho y me recalca por ahí lo bueno que hacía y me lo recalca y creo que eso también es una buena enseñanza no? Uno hoy en día creo que tiene que lograr eso en sus alumnos, o sea que lo que vayan logrando recalárselo y alentarlos desde lo positivo. Me gustó mucho tenerla de profesora y la residencia me dejó esto de seguir aprendiendo y de hacer más que nada eso. Tuve una residencia donde empezamos seis y quedé yo sola"*

*E<sup>10</sup>: "¿Por qué?"*

*P: "Porque las chicas fueron abandonando, les fue yendo mal y bueno quedé sola. ...la verdad es que la residencia es todo, recuerdo que iba cargada en el colectivo de cosas, llevaba todas mis cosas no le pedía nada a la maestra..."*

*E: "¿Por qué es todo? ¿Consideras que fue en la residencia donde más aprendiste?"*

*P: mmm nooo en toda la carrera aprendí pero a ver... (Piensa) Y...sí, en la práctica obvio donde vas al lugar, en donde te hacés, donde aprendés a planificar.*

**G** al respecto dijo:

*G: " Toda la parte de didáctica me sirvió mucho, tuve un taller de objetos lúdicos que también me sirvió mucho para la práctica y la parte de fundamentos de la educación, o sea saber que lo que yo tenía que hacer estaba respaldado por algo; primero porque no sabía, cuando uno empieza la carrera no lo conocía y no tenía maestros en mi familia o sea que no sabía y me sirvió mucho saber que estaba avalada, eso me sirvió".*

En relación a la residencia **G** sostuvo:

*"... sí, fui muy bien recibida y me sentí muy bien acompañada por mi profesora de práctica.*

*...La experiencia de la residencia había sido poca como para tener que enfrentarme a un grupo de nenes, si bien eran pocos nenes, me sirvió hasta ahí."*

*E: "Y así y todo lo que más te sirvió ¿qué fue?"*

*G: "Y la Literatura porque uno tenía recursos que me podían ayudar como las nanas para sala de dos que ya traía hecho."*

---

<sup>10</sup> La inicial E corresponde a la entrevistadora.

En relación con el espacio de la práctica en la formación docente ambas mencionaron el acompañamiento de sus profesoras como tutoras aunque sin especificar el rol de las mismas. El profesor (tutor) tuvo la responsabilidad de potenciar el aprendizaje del estudiante, en términos de Miller (2005), trascendía su labor de transmisor para relacionar los hechos que circundaban al estudiante, promovía sus dudas, creaba oportunidades y generaba espacios de reflexión y diálogo ya que el error sería concebido como parte del aprendizaje. Contrariamente a los sentimientos de tutoría por parte del profesor de los casos anteriores, las docentes de EP coincidieron en la falta de acompañamiento, sustento didáctico y herramientas para llevar a cabo sus primeros pasos en la práctica docente como por ejemplo, cuando **M** decía:

*M: "...¿significativos? no tuve, para nada", "...por ejemplo a mí me pasó que la práctica nadie me la vino a observar porque justo mi profesora de práctica tuvo un problema de salud y me pusieron un 9 (nota) y chicas que les había ido muy mal en las observaciones, en las planificaciones..., con la profesora de matemática pasaba lo mismo, tenía errores y como a mí me encantaba matemática, me daba ejercicios y los resolvía de otra manera y le decía fíjate tal cosa y ella se odiaba. Todos los años tuve cosas así negativas"*

**Y A** manifestó:

*A: "... Aprendí todo lo que no quería ser como maestra en la residencia (Se provoca un silencio y continúa) Tuve una fea experiencia durante la residencia en la escuela N° X con una maestra que no sé para que le pusieron residentes porque la mujer, no quería y ella se iba a tomar el café y nos dejaba con la clase, pero después nos tiraba abajo todo que hacíamos, ella no veía nada, no me podía evaluar porque no veía lo que hacíamos. Pero después cuando venía, se encargaba de tirarnos todo abajo. Tampoco me ayudó con la planificación, solo me daba la lista de temas y se iba. La profesora (de residencia) justo se había suicidado el marido, a ella le agarró cáncer, viste cuando todo junto y lo que menos hacía era ocuparse de nosotras"*

*A: ...Me fui de ahí diciendo: Bueno por lo menos me llevo de esto todo lo que no quiero ser como maestra.*

Las características propias del sistema hicieron que las dos docentes transitaran la parte final de su carrera en solitario y sin el acompañamiento necesario para construir el espacio propio de la enseñanza. Pero mostrarse consciente de la necesidad de contar con una tutora que pudiera guiar sus prácticas y profundizar en sus saberes motivó a **M** a buscar actualización docente y **A** reflexionó de manera crítica.

En ambos casos, tanto en las prácticas como en la residencia, no se proporcionaron los momentos de la enseñanza que aportó Jackson (1968, edición 1991) concordantes con el

paradigma de la reflexión: en un primer momento, el de la enseñanza pre-activa con el propósito central de favorecer la reflexión mediante preguntas, orientaciones, planteamiento de problemas que posibiliten en el futuro que los docentes planifiquen su práctica en la clase. Luego, la enseñanza interactiva, la puesta en acción, la clase en sí misma. En un tercer momento, el de la enseñanza pos-activa, se le propuso al docente en formación distintos tipos de instancias de reflexión sobre lo acontecido.

En los caso de primaria, y a diferencia de las docentes de EI, los sentimientos apreciados en sus palabras no se relacionaron con un profesor de práctica como lo definieron Anijovich y Cappelletti (2014): “los profesores tutores brindan apoyo y retroalimentación, son interlocutores activos, formulan preguntas, ofrecen otros puntos de vista diferentes” (80). Las autoras proponían que, cuando se tratara de formar profesionales reflexivos, sería preciso construir un clima de confianza para que en él se produjera el intercambio abierto y profundo en el que los docentes en formación pudieran compartir vivencias e inquietudes, bajar sus resistencias y asumir un rol protagónico en su trayecto de formación. Para ello, a parte de la tutoría individual los grupos de reflexión eran dispositivos definidos como espacios “...de aprendizaje privilegiado para la construcción y re-significación de sentidos, procesos y prácticas” (Anijovich et al, 2009: 153).

Con respecto a la formación inicial también encontramos similitudes en sus relatos acerca de su paso por el Instituto de Formación Docente y los escasos aprendizajes allí construidos como aportes para sus primeras experiencias laborales. Las palabras de las docentes que indicaron esas debilidades de la formación inicial, nos trajeron a colación a Alliaud y Antelo (2014) quienes proponían la necesidad de avanzar en el desarrollo de una pedagogía crítica entendiendo las instancias formativas como: “no solo como espacios pertinentes para difundir los cambios educativos, sino como ámbitos definidos conforme a las necesidades emergentes de los nuevos procesos de trabajo y las nuevas y complejas condiciones escolares en la que enseña el que ejerce” (93). En este sentido lo relacionamos con la formación docente inicial y la consiguiente articulación teoría y práctica que implicó la vinculación entre los factores fundamentales del ser docente, al ejercicio de su profesión, estructurados y organizados en un período determinado de formación con contenidos, procesos, estrategias, vivencias, mecanismos de autorregulación y evaluación propios para constituir docentes profesionales.

Los lineamientos curriculares y sus fundamentos de la formación docente correspondiente a la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires se constituyeron a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico-prácticos: el que correspondía al propio currículum y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes. Ambos términos estuvieron “dinámicamente articulados y desborda(ba)n sus propias fronteras, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo socio-cultural. (Diseño Curricular para la Educación Superior, p. 13). A su vez, en el Diseño Curricular se presentó el Campo de la práctica docente como articulador de todos los otros Campos de la organización curricular con el propósito de que la práctica docente fuera objeto de transformación.

A diferencia de **A**, **M** en conversaciones casuales comentó haber tenido una buena experiencia en su residencia con la co-formadora (maestra de grado) pero en los casos de **M** y **A** percibieron desidia en su formación inicial. A su vez dejaron entrever la falta de sólidos marcos conceptuales y acompañamiento en sus prácticas con ayudas que permitieran tomar decisiones para actuar y reflexionar luego sobre sus prácticas profesionales. Esos marcos conceptuales fueron aquellos que necesita el docente para tomar decisiones contextualizadas en su práctica. Estas decisiones:

(...) constituyen un puente entre la intención y la acción, un paso intermedio imprescindible entre la intencionalidad y la intervención real (...) la decisión docente reúne todas estas características en mayor a menor grado: la intencionalidad, la elección entre opciones y la reacción al entorno (Rosales, 1998: 284).

Las decisiones del docente estaban fundamentadas en las teorías construidas durante su formación profesional, el alumno o alumna y el contexto. Según Sanjurjo (2005), las decisiones se ponían en juego ante la rutina, es decir, una situación ya internalizada que no requería de acciones pensadas; situación problemática, no anticipada sino imprevista pero que pudo ser resuelta a través de la articulación con conocimientos previos; y los dilemas, por ejemplo, situaciones que necesitaban salidas antagónicas. Estas dos últimas reflejaban la complejidad de la práctica docente: simultaneidad, inmediatez y diversidad y proponían reflexionar constantemente sobre los momentos de la práctica en relación y confrontación con las teorías científicas y la realidad. Un proceso que le permitió al docente construir y apropiarse de un saber para poder actuar y responder a los requerimientos. Sanjurjo (2005) denominó esta práctica, “conocimiento profesional”. De tal modo que las docentes tomaron conciencia de la necesidad de

ampliar su saber profesional y para ello buscaron trayectos de capacitación para desarrollarse en sus primeras experiencias laborales. En relación con desarrollo profesional y formación continua, **P** hizo referencia en sus dichos al inicio del postítulo que no pudo concluir y **G** se refirió a un curso de Literatura:

*P: “Hice un postítulo de maternal y luego empecé el de alfabetización de Nuestra Escuela y lamentablemente me quedó el final porque se me juntó todo: evaluaciones y siempre me pasa lo mismo, intenté un año más y me quedaba, me quedaba y me quedo sin terminar, lo cursé dos años y me faltó solo el trabajo final y el coloquio”.*

*E: “Y ahora ¿ya cerró el programa no?”*

*P: “Sí, ahora ya no puedo, lo lamenté porque la verdad fue un postítulo en el cual íbamos semana a semana, intenso y lo llevaba bien”.*

*G: “Hice varias capacitaciones, tengo un postítulo de lenguajes expresivos que lo realicé en Vocación docente y me especialicé en Jardín Maternal ya que tenía sala de dos...no es un pos título es una capacitación en maternal”*

*”Luego hice cursos, me anotaba en los prácticas de lenguaje porque es lo que más me gusta trabajar y los del área de ciencias, Matemática no me gusta, sé que es una área que no tengo muy incorporada ya que es un área que no me gusta mucho”.*

*E: “¿te acordás qué cursos fueron significativos para tu trabajo en la sala?”*

*G: “Me sirvió un curso de la profesora XXX en el área de matemática, me sirvió bastante para poder incorporar el número en la sala y en prácticas del lenguaje...(piensa) uno que hice en Jitanjáforas (Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura) me sirvió para que me diera más textos, me daba herramientas para utilizar la voz, los cuentos, herramientas nuevas que yo no tenía saliendo de lo clásico”.*

**M**, expresaba:

*M: “...En los libros, leí mucho a Kaufman (Ana María Kauffman) y el diseño tuve que leer mucho” “A mí lo que me ayudó mucho, en ese momento, fue que me puse a estudiar para rendir el concurso de Municipalidad que fue ese año... También leí mucha didáctica, como Lerner.*

En el caso de **A** inferimos la capacitación y el acompañamiento académico en las planificaciones de sus acciones diarias como determinante al afirmar:

*A: “...Fue muy buena. Justo abrieron primer grado cuando yo entré y era la única maestra que había, entonces medio como que impuse la forma de como quería trabajar. Además fue una inspectora, no sé si la conoces, XXX a trabajar conmigo, hicimos todo un proyecto, después ella lo publicó en un documento que hizo. Estuvo muy bueno”*

*A: “Sí, yo fui mucho a reuniones de directoras e inspectoras, en ese momento había quedado con dirección a cargo y pude aprender un montón, fui a varias capacitaciones en ese momento. Eso estuvo muy bueno. Aprendí un montón ahí.*

*Después siempre, bueno, en esa época tenía un solo cargo hacía los cursos del CIE, participé en varias jornadas de Jitanjafora, digamos siempre inclinada por la parte literaria que es lo que más me gusta”*

Podríamos decir que antiguamente parecía más sencillo enseñar y que bastaba con apropiarse del conocimiento y desear transmitirlo. Pero actualmente consideramos necesario pensar en cómo hacerlo y tanto el contexto como los destinatarios también definieron la enseñanza. Allieaud y Antelo (2016) hacían hincapié en el riesgo que se encontraba en buscar sólo soluciones para el contexto mal llamado desfavorable o visto como un obstáculo y perder de vista el rol del docente en su compromiso con la transmisión, con la tarea. Este compromiso con la tarea generó la búsqueda de actualización y capacitación para encontrar herramientas que sirvieran para enfrentar diferentes contextos escolares y situaciones nuevas. Estos espacios académicos colaboraron en los modos de conocimiento de los alumnos, en la elaboración de estrategias didácticas y en la utilización de dinámicas grupales.

La delimitación del campo a investigar fue la tercera sección de la Educación Inicial y el primer año de la Educación Primaria, por eso indagamos sobre el tiempo y la experiencia adquirida en esos espacios y periodos en relación a la Alfabetización inicial.<sup>11</sup> Las docentes mostraron diferentes recorridos realizados. En los casos de EI, ambas docentes tenían diez años de antigüedad en el ejercicio de la docencia, tres de ellos desarrollados en la tercera sección.

*P: “llevo tres años, seguro, a la mañana tengo Multiedad de 4 y 5 pero la mayoría de 5 y a la tarde de 5”.*

*G: “Hace siete años que trabajo en esta institución y hace tres que estoy en la tercera sección (sala de cinco), cada tres años vamos cambiando”.*

Los dichos de las docentes de EP expresaron que, en el primer caso, tuvo siete años de trabajo en primer año, en cambio A, después de haber tenido a cargo los años superiores, experimentó ese año el primer ciclo, mostrándose consciente de las estrategias necesarias para los niños más pequeños. En palabras de ellas:

*M: ...Cuatro en esta escuela, y en primero grado en total hace siete años.*

*A: ...Este es mi primer año con primero, siempre tuve segundo ciclo. Varios años tuve quinto y sexto.” “...sí, si me gustaba la idea, me asustaba, me sigue asustando pero...”*

---

<sup>11</sup> En adelante AI.

En el caso de **M** se trataba de una docente con experiencia en el primer año de primaria porque probó muchas propuestas de enseñanza pero esa acumulación no fue suficiente. En ambos casos, más allá del tiempo transcurrido en el aula de primer año, coincidimos con Alliaud y Antelo (2014) cuando afirmaba que experiencia “...no es mucha práctica, es pensamiento, es producción, es reflexión, es indagación” (113).

#### 4.1.2 Dimensión institucional

Dimensión Institucional	Docente EI G	Docente EI P	Docente EP M	Docente EP A
Acuerdos institucionales para la enseñanza de la AI.	Acompañamiento y supervisión de la dirección.	Acompañamiento y supervisión de la dirección.	Acuerdos con las docentes de 1° a 3°. Autonomía en las decisiones.	Acuerdos sobre recursos didácticos. De 1° a 6° año no utilizan libro para PDL. Solo textos literarios. Autonomía en las decisiones. Acompañamiento del equipo directivo.
Proyectos institucionales	ESI (Educación sexual integral) Articulación con Primaria: Refiere flexibilidad entre los actores y sin obstáculos,	ESI (Educación sexual integral) Articulación con Primaria: Refiere iferente didáctica entre niveles. Identifica obstáculos. Desazón	Articulación con Primaria: Intención de diseñar propuestas que colaboren a la continuidad de los procesos. Hace hincapié en la adquisición de hábitos	Articulación con Primaria: Intención de diseñar propuestas que colaboren a la continuidad de los procesos Hace hincapié en la adquisición de hábitos (Turnos para hablar, bullicio permanente).

En la *Dimensión institucional*, las preguntas fueron orientadas para conocer acerca de la existencia o no de acuerdos con diferentes actores de la escuela que pudieran favorecer u obstaculizar las prácticas de enseñanza en relación a la AI. Con respecto a este tema encontramos que la planificación requirió de acuerdos con otros docentes, fue una tarea compartida.

Así se afirmó en el documento “La planificación desde un curriculum prescriptivo” publicado por el Ministerio de Educación: “Este compartir, este hacer con otros, busca favorecer la trayectoria escolar del alumno, ya que todos están pensando en él como sujeto en proceso y como tal sujeto único y temporal que va atravesando los distintos niveles del sistema educativo”.<sup>12</sup> En ambas instituciones de EI existían proyectos institucionales como de ESI (Educación sexual integral). También, dejaron entrever un acompañamiento de sus directoras, cuando **P**, se refirió a la planificación entre paralelas, es decir, con la docente de sala de cinco del contraturno.

*P: “Tengo libertad, armo el plan anual, se lo traje, ella lo vio (por ahí me hace sugerencias o me dice por ahí acá te volcaste mucho a la Literatura por ahí tendrías que bajarlo a PDL, cosas que uno en el hacer se le pasan”.  
(Conversando acerca de las actividades de Prácticas del lenguaje cotidianas)... La verdad que otra mirada te sirve. Porque así te queda escrito lo que uno hace a diario.*

En el caso de EP, **M**, por la cantidad de años en la escuela y en el primer año, inferimos total autonomía de la docente en la toma de decisiones y el trabajo colaborativo en la planificaciones con las docentes paralelas.

*P: “...En realidad no nos imponen una forma de planificar, planificamos en paralelas: nosotras en primero planificamos de una manera, segundo igual que nosotras pero en tercero y cuarto la planificación es diferente”.*

En cambio **A** hizo referencia en sus dichos a la coherencia entre el colectivo docente acerca de los recursos didácticos y lo prescripto por el D.C.

*A: “...Lo acordamos entre las seis (maestras), la directora y la secretaria. Sí, sí, lo acordamos entre todas las maestras, nos ponemos de acuerdo o todas o ninguna”.*

---

<sup>12</sup> Documento extraído de: [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/planificacion\\_institucional\\_y\\_didactica.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/planificacion_institucional_y_didactica.pdf)

Desde lo institucional también se hizo evidente la existencia de un proyecto de articulación entre las terceras secciones de la Educación Inicial y los primeros años de primaria, aunque advertimos diferencias en los relatos sobre la representación que tenían acerca de las instancias del proceso como: la planificación, las estrategias y la evaluación.

En relación con este proyecto, **G**, perteneciente a la institución encarnada en un edificio que comprende ambos niveles, se manifestó a partir de un concepto de articulación y respondió acerca del pasaje del grupo a primer grado; en sus dichos, se puso en evidencia que no tuvo obstáculos al decir:

*G: "... cada docente prepara en la sala, el contexto alfabetizador, buscamos los libros, buscamos que herramientas le vamos a dar para que se apropien de esa biblioteca que vamos a armar, presentamos cómo alfabetizar una agenda, cómo hacer la ficha donde van a anotar los libros que se van a llevar, en realidad las dos hacemos un trabajo previo para que después de las vacaciones de invierno lo podamos unir y que funcione el proyecto de articulación".*

*G: "Nosotras no tenemos obstáculos, al tener la escuela en el mismo edificio, hay una sola sala de cinco y un solo primero, no tenemos obstáculos porque tenemos una comunicación muy fluida con la docente, la otra docente tiene mucha experiencia, es abierta, hay flexibilidad también entonces lo que no nos gusta lo podemos decir, todo esto hace que el proyecto sea viable".*

En cambio, al profundizar en el proyecto de articulación con **P** de EI surgió el siguiente interrogante ¿se replanteó la articulación de los contenidos? En sus dichos pareciera que iba más allá y enfatizó la ruptura o quiebre entre los niveles.

*P: "...se ve el quiebre, el otro día que fuimos a la escuela, vi a nenes que los tuve el año pasado, nenes que me tenían todo el día:- seño, cómo se escribe esto y tenía que escribírselo porque si no... en el pizarrón o en el afiche, todo pasaba por la escritura acá, y ese día en la escuela vi que no lograban escribir es decir dibujaron y se quedaron con eso".*

Luego continuó reflexionando sobre la consigna de la docente y las prácticas del primer grado con quien articulaba:

*P: "la consigna de la maestra fue bueno dibujamos lo que vemos, por ahí estuvo mal la consigna (como reflexionando), por ahí tendría que haber sido escribo el nombre de lo que dibujo..., no sé, encontré una oruga, escribo la palabra oruga, por ahí haberles explicado un poquito más también".*  
*P: "... o caemos todos en las fotocopias" (agrega con gesto de resignación).*

Pero en sus expresiones pudimos interpretar que esta observación que **P** hizo y su desazón al respecto venía sucediendo desde años anteriores, es decir desde que ella comenzó con sala de cinco. En relación al año anterior, comentó:

*P: "...fuimos con el mismo proyecto de articulación, en realidad era uno de PDL (prácticas del lenguaje) y Literatura, armamos el proyecto todo, está bien no pudimos hablar las maestras pero lo que me paso es que caímos en la fotocopia y los nenes podían hacer más, porque ya estamos hablando de después de las vacaciones, no pudimos ir antes, pero se cayó en eso... en las fotocopias y ni siquiera no sé...escribir un personaje, inventar un personaje".*

Al continuar la entrevista con **P** surgieron obstáculos en este proceso de articulación con primer grado. Hizo mención al proyecto actual de investigación de insectos confeccionado con la primaria y la insistencia de la docente de primer grado en utilizar un cuento como disparador. **P** reflexionó acerca de la elección del cuento porque tenía insectos solamente; de ahí reflexionó sobre la incapacidad de advertir las inquietudes de los niños en cuanto a la posibilidad de ampliar y profundizar en ciertos conceptos atractivos para ellos.

*P: "no, empezó con el cuento cuando nos juntamos, ellas ya me mencionaron el cuento yo les dije que quizá era mejor empezar con otra cosa, por ejemplo un video, un video que muestre distintos insectos o animales porque también con los chicos tenés que trabajar sobre los vertebrados para llegar a los invertebrados, algo más llamativo quería yo. Bueno leyó el cuento y luego explicó esto pero los nenes habían llegado con los tarritos en la mano; imagínate, el cuento se escuchó a medias a pesar de que había micrófono".*

Luego insistió en las diferencias que se presentaron en las prácticas de enseñanza acerca de la AI entre el nivel inicial y primario:

*P: "...Ellas querían utilizar el cuento...igual el año pasado esto que lo hablamos enseguida con la dire (directora) ellos tienen un manual y en ese manual hay tres cuentos que son los tres que trabajan todo el año, ¡tres cuentos en el año!"(con gesto de asombro y resignación)*

*P: "uno era de Santillana, tenían cuentos modernos de caperucita pero ¡tres cuentos en todo el año!"*

En relación con la articulación de los dos niveles, inicial y primario, las maestras de EP advirtieron algunas cuestiones que debieron ser abordadas con una mirada crítica y un sustento teórico para su mejor implementación. Así lo expresaron:

*M: "Generalmente nos juntamos en febrero y acordamos qué temas vamos a trabajar para que compartan en común. Tenemos visitas del jardín a la*

*escuela, de la escuela al jardín y luego el jardín viene a trabajar una actividad que planteo yo”.*

*M: “Pienso que hacen falta muchos acuerdos con jardín así como las de tercero acuerdan con las de cuarto, o cuando termina sexto que articulan con secundaria y la secundaria te pide también ciertos contenidos y cierta forma de trabajo, lo mismo debería haber un acuerdo entre sala de cinco y primero”.*

*A: “El de articulación de Jardín, con sala de cinco, hicimos una parte cada una con la seño de sala de cinco, después intervinieron las directoras, se unieron las dos ideas digamos, y lo que hicimos fue abrir el espacio para crear la biblioteca áulica, yo iba a sala de 5, la escuela compró libros, compró treinta y pico de libros y trabajamos lo que es hacer la ficha del lector, enumerar los libros y etiquetarlos, hacer el inventario de libros y esos libros pasan a primaria, que son los que tengo en la biblioteca”.*

Realizamos la lectura de los proyectos a los que se refirieron las docentes y fueron incorporados al anexo de este trabajo. La elaboración de los mismos cumplió con los aspectos que se tuvieron en cuenta en los proyectos como los propósitos, contenidos, actividades, recursos, tiempos y espacios. Cuando hablamos de articulación nos referimos a la transición entre un nivel escolar a otro, en esta oportunidad, desde el nivel inicial al nivel primario. González y Weinstein (2013) planteaban: “Entendemos por articulación a la unión de dos partes diferentes, que conservan su identidad y que se necesitan mutuamente para lograr un mejor funcionamiento de la actividad que involucra a ambas” (13).

También podemos ampliar con palabras de González y Gaspar:

*La articulación entre el Nivel Inicial y la escuela primaria resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza, cuestiones que se pueden pensar cuando se comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo (Documento 1/2016: Articulación con primaria. Aportes para pensar).*

En los dichos de ambas docentes de EP inferimos la intención de diseñar propuestas que colaboraran en la continuidad de los procesos, en este caso, en relación con el área específica de Prácticas del Lenguaje. **M** colocó el acento en la enseñanza de los “hábitos” en el nivel inicial como garantía de una articulación exitosa.

*M: Sí. Si no saben escribir o los números no importa eso se aprende en primero, pero los hábitos, los tiempos de esperar turnos es lo primordial porque si no perdemos mucho tiempo de enseñanza hasta que ellos aprenden los hábitos.*

*M: Si llegan con los hábitos y si saben respetar los turnos perfecto y si encima pueden escribir su nombre o contar mucho mejor. También que hayan trabajado sobre los cuentos, las estructuras narrativas que ya saben identificar un cuento de una rima.*

Y en conversaciones casuales con **A** también pudimos contemplar las dificultades que se le plantearon porque los niños no respetaban turnos para hablar: “...*el bullicio permanente*. De ello inferimos el concepto de *hábitos* proveniente de un paradigma anterior y, aunque las prácticas de las docentes intentaron tener una intencionalidad, un sentido y una mirada reflexiva, fueron atravesadas por ese paradigma, que consideraba a un alumno pasivo capaz de ser receptor del docente activo impartiendo una explicación.

Podríamos decir que todos estos aspectos que determinaron las prácticas fueron denominados “*habitus*” por Bourdieu (1972). Así lo definía:

(...) sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer y que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de precepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo (178-179).

#### 4.1.3 Dimensión Diseño Curricular

Previo a introducirnos en las prácticas docentes en la sala/aula y luego de analizar las expresiones de las docentes sobre aspectos institucionales que contribuyen a sus prácticas, incorporamos la *Dimensión Diseño Curricular* como herramienta para la toma de decisiones en las mismas. Comenzamos por realizar un repaso por los propósitos que prescriben los Diseños curriculares de ambos niveles educativos, Inicial y Primaria.

El Diseño Curricular <sup>13</sup>para la Educación Inicial en el área de Prácticas del lenguaje propone:

- Habilitar la palabra para que todos los alumnos puedan exponer sus ideas y opiniones, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio.

---

<sup>13</sup> En adelante DC.

- Propiciar que los niños hablen espontáneamente en la propia variedad lingüística, teniendo en cuenta el contenido, él o los destinatarios y el contexto de referencia (qué es lo que quieren decir, a quién o a quiénes se dirigen, cuándo debe hablar, cuándo no debe o no conviene hacerlo, dónde, de qué manera, cuál es la situación comunicativa –formal o informal–) y así mejorar sus interacciones comunicativas.

- Promover situaciones de enseñanza en la que los niños puedan iniciarse en la apropiación del lenguaje escrito, poniendo en juego sus propios saberes, para reconceptualizarlos y construir otros nuevos.

- Favorecer el desarrollo de situaciones didácticas que posibiliten la constitución de una comunidad de lectores y productores de textos en la sala y en el jardín.

La nueva propuesta para el Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Primaria, plantea:

- 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.
- Ofrecer, de manera continua y sistemática, una aproximación a los saberes y a las prácticas más relevantes de las distintas disciplinas.
- Brindar oportunidades para que todos los niños y niñas tomen contacto con el patrimonio cultural de su comunidad, de la provincia y de la nación.
- Proponer una oferta equilibrada de tareas escolares para resolver, tanto en grupos como individualmente.
- Posibilitar a los niños y niñas evaluar su desempeño a través de la adquisición de criterios respecto de lo que saben, lo que les falta aprender y lo que la escuela espera de ellos.

En relación con la Unidad Pedagógica, en el DC también se trazan objetivos. Se espera que durante primero y segundo año los alumnos:

- Desarrollen prácticas de lectura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de conocimiento para acceder a significados.
- Participen de prácticas de escritura, cada vez con mayor autonomía, de textos breves o fragmentos de textos y desplieguen diferentes tipos de conocimiento para adecuar sus producciones al contexto, que las puedan revisar y modificar lo que consideren necesario.
- Disfruten del ámbito de la literatura y puedan seguir itinerarios de lectura de variados géneros discursivos literarios a partir de sus propios intereses y gustos.
- Lean, a través del docente o en forma autónoma, mensajes de los medios de comunicación, noticias de interés y los comenten.
- Intercambien información oralmente en diferentes situaciones comunicativas, expresen sus opiniones, deseos, puntos de vista, respetando también el punto de vista ajeno.
- Adquieran prácticas vinculadas con el estudio que les permitan buscar, profundizar, organizar el contenido y exponerlo individual o grupalmente.

En el siguiente cuadro presentamos las inferencias realizadas en esta dimensión:

Dimensión Curricular	Docente EI G	Docente EI P	Docente EP M	Docente EP A
Herramienta para la toma de decisiones en relación a la Alfabetización Inicial.	Difusa interpretación del DC, no lo identifica como una herramienta de gran utilidad.	Resignificó a partir de capacitación	Lectura e interpretación del DC. Considera el DC como herramienta importante para las prácticas de AI.	Lectura e interpretación del DC. Considera el DC como herramienta importante para las prácticas de AI.

A partir de la pregunta sobre las prescripciones del Diseño Curricular para la Educación Inicial sobre AI, encontramos una diferencia conceptual acerca de los contenidos que prescribe el diseño. En el primer caso **G** primero pensó en la actividad para luego buscar el contenido específico para llevarla a cabo, en cambio **P**, luego de las capacitaciones priorizó la selección del contenido a enseñar para luego diseñar la propuesta. Estos conceptos los encontramos en los siguientes registros:

*G: “Y sirve poco me parece, me parece que está poco contemplada la alfabetización inicial en este diseño. Por ahí esto de que el niño le dicta al docente esa parte nada más” (se queda pensando)*

Al profundizar sobre los contenidos que el DC prescribe, dijo:

*G: “Sí los contenidos sí, a ver, vos pones un contenido basándote en una actividad y lo vas flexibilizando para que te dé resultado en esa actividad, pero así escrito tal cual no.*

*P: sí, aunque en realidad por ahí lo que noto es que voy haciendo contextualizar cada vez más y lo que antes me parecía que estaba claro ahora me parece que contextualizando bien un contenido o un propósito de acuerdo a lo que estoy trabajando es como que me cierra más, estoy haciendo eso por ahí antes no lo veía. Quizás cuando nos dieron esto de enfocarnos bien en qué queremos trabajar (haciendo referencia a la última capacitación de PDL que asistió) y podés enfocarlo, lo empecé a hacer con cada contenido y hoy en día lo hago, trabajo así”.*

El Diseño Curricular para la Educación Inicial plantea la enseñanza de prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. Pretende recuperar y dar marco a muchas propuestas que se dan en el jardín que tienen el mismo sentido que en la vida cotidiana. En el mismo se plantea la intención de formar ciudadanos de la cultura escrita y usuarios de la palabra a partir de la creación de condiciones didácticas para lograrlo.

Se trata de organizar la sala de manera que la lectura y la escritura, el habla y la escucha sean prácticas habituales como lo son fuera del jardín. Una sala en la que el docente le lea sistemáticamente a los niños, propicie el intercambio de opiniones y las conversaciones entre los niños y se tome el tiempo para la escucha atenta; proponga la exploración de textos (que están a disposición de los niños o que él elige con determinados propósitos didácticos); estimule la escritura y las revisiones de lo escrito; escriba lo que los niños le dictan. En síntesis, instalar la sala y el jardín como comunidades donde circula –en los sucesos mismos de la vida cotidiana escolar– la cultura del diálogo y la cultura escrita para que los niños se integren a ella participando (DGCE, Provincia de BS.AS. Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2008: 134).

Si bien sostuvimos que las prácticas del lenguaje se interrelacionaban y no se podían enseñar aisladas, en el documento se las presentó en dos grandes grupos para favorecer su enseñanza; las prácticas del lenguaje oral (hablar y escuchar) y del lenguaje escrito (leer y escribir) con sus respectivos contenidos y orientaciones didácticas. En esta especificación de los contenidos fue en la que **P** pudo recortarlo para luego contextualizarlo como lo mencionó en sus dichos, en cambio, **G** no logró fundamentar, desde el marco teórico del DC, sus prácticas diarias.

En relación con los vacíos contemplados en el DC, **G** planteó lo que se debiera incluir:

*G: “Más información, más estrategias, más recursos para el docente para poder implementarlo. Habla (refiriéndose al diseño curricular) mucho de la alfabetización pero al menos que el docente sea muy curioso y que se sienta y tenga mucho tiempo para investigar, el docente no tiene estrategias para poder implementarlo...”*

Y continuó diciendo...

*“el diseño curricular te da una orientación de cómo trabajar las prácticas del lenguaje, pero no te dice “La alfabetización es esto...” no digo que te diga cómo- pero quizás que te dé una metodología o estrategias que te aporten para tu planificación...Me parece que falta un bagaje en común, una fundamentación para todos en común. Si por ejemplo partimos de un cuento, en general, yo parto siempre de la literatura que para mi es lo más fácil de llevarlo a cabo”*

En cambio, **P** reflexionaba constantemente al decir:

*P: “ y yo conocí este diseño, por ahí escucho a mis compañeras que tienen más años, que dicen qué me paso de no comprenderlo, por ahí lo que sí y me hago cargo que en su momento no lo leía, no lo tengo bien leído, o por ahí las orientaciones didácticas uno no le da mucha importancia más que al contenido o al propósito”.*

Fue preciso reflexionar sobre estas expresiones acerca de la interpretación del DC para su implementación. Esto hizo que el docente utilizara el DC para la obtención de contenidos y propósitos que exigían en las planificaciones institucionales pero sin focalizar en las orientaciones didácticas que fueron las fortalezas de este diseño. En relación con las preguntas sobre la lectura de las docentes acerca del DC de EP y si comprendían que hay una orientación sobre la AI, **M** y **A** respondieron:

*M: “las de práctica de lenguaje, esta todo primer ciclo junto, te dice como trabajar que es de la misma manera como dice Kauffman, las situaciones de enseñanza son de la misma manera como trabajo yo”.*

E: “¿cómo?”

M: “Presentándole diferentes situaciones, muchos portadores, como vos viste en mi sala, portadores hechos por ellos, que los tengan de recursos”.

E: “Volviendo al Diseño Curricular ¿considerás que aporta una continuidad en el proceso de alfabetización inicial?”

M: “Yo creo que sí. Lo que pasa es que depende la lectura que haga cada uno, a mí me ha dado resultados, te da amplitud, respeta el proceso de cada chico”.

A: “Sí, de hecho, el diseño, la parte de prácticas del lenguaje propone trabajar los distintos ámbitos todos a lo largo de una semana. Tener actividades habituales como puede ser escribir el día, escribir el nombre, como está el día de hoy, escribir el nombre de los ausentes. También trabajar la parte literaria que es nuestro proyecto secuencia más fuerte. Después te pide trabajar la parte del ámbito del estudio, de la formación del estudiante donde ellos buscan información, debaten; que uno lo termina llevando sin querer a la parte de las ciencias porque no te da el tiempo de prácticas del lenguaje para todo, y, trabajar con esto de la alfabetización que primero atraviesa todo pero también reflexionando sobre la escritura, reflexionar sobre el lenguaje. Es como que hay que hacer magia y en una semana distribuir, ah y la biblioteca del aula (recuerda), en una semana distribuir los tiempos para que puedan los chicos pasar por todo este abanico de oportunidades para alfabetizarse”.

Tanto M como A consideraron que el DC prescribe y orienta la didáctica de los contenidos. En sus palabras advertimos las necesidades que tuvieron en sus prácticas de enseñanza que el DC no contempla.

A: “Y... Sí,... habla mucho de la diversidad, de atender a la diversidad, habla de la inclusión pero te deja un poco tirado, hablando a lo criollo. Justamente a esto que te digo estos nenes que no aprenden de esta manera. Porque hay nenes que necesitan volver al ma me mi mo mu, porque es mucho más conductista pero hay nenes que lo necesitan porque en este texto grande, en este libro de literatura, ellos se pierden. Entonces necesitaríamos trabajar sílaba por sílaba, letra por letra. Pero el diseño no te da herramientas sobre eso, sobre qué hacer con estos nenes que tardan más”.

E: “Lo que querés decir es que tendría que tener más ¿orientaciones didácticas para estos chicos?”

A: “Claro más orientaciones, porque el nene que necesita más tiempo quizás se frustra, creo que el diseño no es para todos. Por un lado, te habla de inclusión pero, por otro lado, te excluye, ya me parecía desde antes no hablo de este nuevo diseño nada más, con el anterior también.”

“Porque hasta que se diagnostica o se decide a que continúe en una especial ¿cuánto tiempo pasa? Y mientras ¿cómo trabajamos? Y ahora que parece que van a sacar las escuelas especiales y lo de los Equipos de orientación escolar ¿qué vamos a hacer? Cada vez más obligaciones tenemos”.

Al establecer relación con las observaciones de clases y sus respectivas planificaciones proporcionadas en el inicio de cada clase, se reflejaba que las docentes M y A diseñaron propuestas de manera organizada y con secuencias que respondían a propósitos determinados. Al

respecto Souto (1996) sostenía que pensar en enseñar es pensar en la creación de “artificios” de tipo metodológico (tomando la palabra método en sentido amplio), crear y disponer condiciones para ayudar a los alumnos a aprender. Fue estructurar situaciones, ponerlas en acto, monitorearlas, evaluarlas en la dinámica misma de la acción. Esas acciones siempre estuvieron situadas en un “aquí y ahora” de la situación, en un campo más amplio, en una historia individual y social. Detrás de cada planificación pudo entrever la concepción que tenía el docente acerca del contenido a enseñar y su forma de llevar a cabo esa enseñanza. En relación con su forma de planificar podemos hablar de una programación, así lo denominaba Davini (2015) aclarando que programar anticipadamente facilitaba la reflexión acerca del para qué, el qué, y el cómo concretar intenciones. También definió claramente los componentes de esa programación.

En cuanto a las planificaciones didácticas nos detuvimos en dos pertenecientes a las maestras de EP. Las dos respondieron a los componentes formales que correspondían a una secuencia didáctica y utilizaban un texto literario de autor y calidad. La diferencia sustancial consistió en que una fue proporcionada por una editorial y la otra, no. Sobre la planificación de la editorial que ofrecía el cuento y las fichas para realizar cada actividad lo relacionamos con el término que propusieron Anijovich y Cappelletti (2014), la “planificación dada”, realizada por otros y quizás muy lejana a nuestro contexto, a diferencia con la “planificación construida” por el docente que se ajustaría a las propias limitaciones del grupo y la realidad donde sería llevada a la práctica. Coincidimos entonces con el *habitus* antes mencionado que atravesaron al docente y consideramos que la selección de estas planificaciones aunque fueran bien construidas, con diversos recursos, revisadas y flexibles ante lo que pudiera surgir en el aula, quizás tendrían “sus raíces en los persistentes esquemas de la *racionalidad técnica* en la que fuimos *instruidos* para ser profesores (50).

#### 4.1.4 Dimensión áulica

Al pasar a la *Dimensión áulica* focalizamos las prácticas de enseñanza en relación a la AI. Por ser el núcleo del objeto de estudio de nuestro trabajo nos detuvimos en algunos aspectos que consideramos decisivos para nuestra investigación. Con respecto al concepto Prácticas de enseñanza, Davini (2016) expresaba:

Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos (29).

La autora definía el concepto de enseñanza como una práctica social e interpersonal, respondiendo a intenciones y expresaba que se trataba de “una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo o por sus propios medios” (30). Ya Fenstermacher (1989) aseguró que la intencionalidad superaba el resultado del aprendizaje en sí, los docentes buscaban transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. En otras palabras, Davini (2016) sostenía también que enseñar era un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor y consideraba, entonces, que la enseñanza suponía transmitir un conocimiento o un saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y apuntalar una habilidad y guiar una práctica.

A partir de la identificación de los propósitos de ambos niveles educativos, para tenerlos en cuenta a la hora del análisis, presentamos un cuadro que sintetizó y clarificó la información recabada de las cuatro docentes, acerca de las categorías construidas en la dimensión áulica.

Los analizadores de la dimensión áulica son los siguientes:

1. Características de las prácticas de Enseñanza para la Alfabetización Inicial
  - 1.1 Trabajo cooperativo
2. Obstáculos en la tarea diaria
3. Conocimientos construidos acerca de la AI.

Dimensión Áulica	Docente EI G	Docente EI P	Docente EP M	Docente EP A
Prácticas de Enseñanza para la Alfabetización Inicial	<u>Características:</u> Refiere a actividades aisladas y uso de la literatura.  Identificación de un quiebre en las prácticas de enseñanza con primer grado.	<u>Características:</u> Uso de diferentes propuestas y recursos. Muestra constante reflexión sobre las prácticas de enseñanza.  Identificación de un quiebre en las prácticas de enseñanza con primer grado.	<u>Características:</u> Refiere a la búsqueda constante de estrategias de acuerdo a las necesidades que se presentan. A partir de textos literarios.	<u>Características:</u> Refiere a la búsqueda constante de estrategias de acuerdo a las necesidades que se presentan. A partir de textos literarios.
	<u>Trabajo cooperativo:</u> no hace mención	<u>Trabajo cooperativo:</u> Promueve el trabajo grupal y lo considera como espacio de construcción de conocimiento.	<u>Trabajo cooperativo:</u>  Generalmente trabaja en grupo	<u>Trabajo cooperativo:</u>  Trabajo grupal: Intenta el trabajo cooperativo pero reconoce que se le presentan obstáculos.
	<u>Obstáculos que se presentan en las prácticas docentes</u> Cantidad excesiva de alumnos y adultos en la sala (Acompañantes terapéuticos)	<u>Obstáculos que se presentan en las prácticas docentes</u> Cantidad excesiva de alumnos y ausentismo. Menciona un sentimiento contradictorio acerca de la importancia de concurrir al jardín pero	<u>Obstáculos que se presentan en las prácticas docentes</u> Cantidad excesiva de alumnos Atención a la diversidad y alumnos con proyecto de inclusión.	<u>Obstáculos que se presentan en las prácticas docentes</u> Cantidad excesiva de alumnos. Atención a la diversidad y alumnos con proyecto de inclusión.

		también los beneficios del grupo reducido.		
	<p><u>Concepción de las docente acerca de la AI:</u>  Conceptos claros acerca de que enseñar y para qué  Pero los mismos muestran ciertas limitaciones.  Identifica los contenidos a enseñar de prácticas de Lenguaje: hablar escuchar, leer y escribir.  Reconocimiento de la AI como práctica que atraviesa todas las áreas.  Hace referencia a falta de fundamentación y de estrategias para el docente desde el DC.  Información confusa sobre cómo enseñar.</p>	<p><u>Concepción de las docente acerca de la AI:</u>  Conceptos claros acerca de que enseñar y para qué.  Identifica los contenidos y los propósitos de la AI.   Reconocimiento de la AI como práctica que atraviesa todas las áreas.</p>	<p><u>Concepción de las docente acerca de la AI:</u>  Comprensión pertinente del Diseño Curricular en relación a la Alfabetización Inicial.</p>	<p><u>Concepción de las docente acerca de la AI:</u>  Conocimiento de un nuevo enfoque sobre A.I  Identificación del proceso de AI y sus etapas.  Conciencia de simultaneidad en el lenguaje escrito.  Adjudicación de sentido.  Reconocimiento de la ortografía como parte de las prácticas de lectura y escritura.   El error como parte de la construcción del aprendizaje.</p>

### Características de las prácticas de Enseñanza para la Alfabetización Inicial

Ante el volcado de información de las entrevistas acerca de las prácticas diarias en relación a la AI, consideramos que ambas docentes del nivel inicial se mostraron flexibles y predispuestas a

probar diferentes estrategias pero, siempre, se tuvieron en cuenta los contenidos como hablar escuchar, leer y escribir.

*G: "...yo me siento pienso que quiero enseñarles que quiero que aprendan o de que quiero que se apropien para poder planificar...a veces no me da resultado, lo reveo, a veces en el mismo momento como pasa habitualmente en la sala que de esa actividad que vos planteaste surge otra cosa que te da la punta para poder seguir con el mismo hilo conductor pero con otra actividad. Desechamos lo que había traído o pensado y si sale una propuesta nueva seguimos con lo que proponen los chicos".*

*P: "... Acá me tomé otro trabajo que no se si está bien o mal pero uno lo intenta se te ocurre algo y decís porque no lo voy a llevar a cabo, de ultima sino funciona pruebo otra cosa o cambio la actividad, busco una variante".*

En relación con el modo en que llevaron a cabo sus prácticas, lo expresado por **G** no reflejaba organización sobre aquello a enseñar pero mencionó las actividades realizadas:

*G: "... uso un cuaderno de registro...Yo también utilizo una agenda a partir de la mitad de año donde registramos los datos de los compañeros. Esa agenda pasa también a primero para que puedan agregar a los compañeros que ingresan nuevos y hacer las modificaciones necesarias de teléfonos etc. Y el cuaderno de registro también pasa y continúan en ese hasta terminarlo para que no tengan tanto cambio y pasen con elementos que son de ellos".*

*G: "En general una o dos veces por semana, a partir de un cuento, a partir de imágenes, tenemos diferentes juegos didácticos de palabras con dibujos, o cómo se escriben, pueden ir asociando, tengo juegos de letras y tenemos pizarras magnéticas entonces ellos mismos preguntan ¿seño, cómo se escribe caramelo? Y ahí mismo buscamos con que letra empieza y vamos armando la palabra en la pizarra. Estas actividades de prácticas del lenguaje se hacen dos veces por semana seguro".*

En el caso de **P** en varias oportunidades durante las entrevistas encontramos de qué manera ella trabajaba con las prácticas de lenguaje y observamos una constante reflexión acerca de las mismas:

*P: "...Claro yo a la mañana estoy notando eso, como trato de escribirles todo estoy logrando que los nenes quieran y me pidan que les escriba, escribimos esto, escribimos lo otro me dicen, que tengan ganas"...ya lo planifiqué todo el tema de la confección del libro, que escriban, en grupos, multitareas e ir trabajando con las características, como una enciclopedia y que vayan escribiendo palabras". "...Y qué vimos en el museo, porque fuimos al museo de ciencias naturales el otro día y volvieron enloquecidos... vimos arañas, hablamos sobre las hormigas que vimos, vimos mariposas, escarabajos y ciempiés. Fui anotando en las cartulinas chiquitas y ellos iban copiando grupo por grupo, grupo 1 grupo 2 etc., eso que ves ahí (señala la siguiente imagen) fue una hora y pico porque entre que charlamos y fuimos comentando lo que vimos allá".*



(Continúa P) "...No llevaban escrita consigna, yo, ya en la reunión lo había hablado. Cuando vaya el cuaderno sin consigna ellos ya saben lo que tienen que hacer, y bueno, les repetí, les repetí, vino Ale (la preceptora) y preguntó ¿qué van a hacer en casa en el cuaderno? Y así repitieron todos. También esto de la oralidad de que puedan decir en casa lo que la seño les dijo, obvio que yo a la salida me tomo el trabajo de decirles a algunos papas hoy tienen que registrar esto o lo otro".

En los registros de las entrevistas continuamos leyendo:

(Seguimos mirando cuadernos y la docente me dice mira acá, él dibujo los dinosaurios pero no escribió nada y, bueno, pero por lo menos registró. Trato de que todo pase por la escritura realmente y por todas las áreas, todo es registrar el título, el juego, lista de palabras etc.



También **P** relató situaciones cotidianas de escritura realizadas en la sala no consideradas en general por la docente a la hora de realizar la planificación didáctica. **P** destacó la supervisión de la directora y tomó en cuenta sus sugerencias:

*P: “claro pero me puso por ahí lo de las situaciones cotidianas, fue agregarle un cuadro más. Las situaciones cotidianas que trabajo todos los días y no estaban escritas. Yo me había volcado mucho a la literatura por ahí y había armado un cancionero y no estaba muy desde la situación cotidiana y que si yo quiero también lo puedo trabajar, miradas así que uno al hacerlo no se da cuenta y pensás ¡uy esto me sirve! y ya lo dejo escrito y ya está. La verdad que otra mirada te sirve. Porque así te queda escrito lo que uno hace a diario”.*

Al analizar los datos vertidos en la entrevista de la docente **M** de EP sobre sus prácticas diarias inferimos la búsqueda constante de estrategias facilitadoras de mayor flexibilidad y atención a las necesidades de los diferentes grupos de alumnos.

*M: “¿mis prácticas? (piensa) Primero busco qué es lo que tengo que enseñar y después busco la forma más didáctica. Busco mucho, es más, por más que hace siete años que estoy en primero y tengo ya una secuencia la voy cambiando porque a veces los grupos no dan o necesitan otra cosa, la voy modificando”*

*M: “Con diferentes actividades, que son solo de lectura, hay situaciones con la intención que ellos escriban, con dictado al maestro, o espontánea o con el compañero”.*

Al indagar sobre el modo de planificación de sus acciones didácticas, **M** manifestó:

*M: “Tenemos una planificación anual donde figuran todos los contenidos que vamos a trabajar en el año y después tenemos proyectos que vas a trabajar en las áreas y secuencias por contenidos. Por ejemplo tengo proyecto de seguir a un autor y también tengo secuencia sobre un cuento que leímos y quise enseñar algo con ese cuento, por ejemplo, “El nabo gigante”... primeros exploramos la tapa, vimos si hay autor sino porque es un cuento popular y luego vimos quienes son los personajes. Después buscamos cuantas veces aparece “...y tiraron y tiraron” que es una palabra que se repite bastante. Ellos exploran el libro, en parejas buscan cuantas hay, después buscan donde aparecen los números, dos, tres...les hago buscar palabras puntuales para que ellos empiecen a reconocer. Eso sería una secuencia”.*

*M: “Trabajo todos los días, tengo secuencias, tengo dividido momentos en el día donde son lecturas, momentos en el día donde son escrituras, momentos*

*en el día donde leen a través del docente, lo tengo ya pautado, aparte de lo espontáneo”.*

Si bien en sus palabras identificamos la necesidad de plantear, de manera rigurosa, proyectos y secuencias que organicen su tarea, también y como las docentes de EI, tuvo en cuenta lo que podía surgir en las clases. Al respecto acudimos a las palabras de Schön (1992) cuando se refería a la planificación constituida siempre por una representación anticipada de un proceso que podría preverse solo en parte: la práctica representa espacios de indeterminación, situaciones y problemáticas emergentes que resultó imposible anticipar. Por eso, se trataba siempre de una hipótesis de trabajo, una “especie de cartografía” a la que sería posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso.

A hizo referencia a su modo de trabajo y expresó:

*A: “...nosotros trabajamos a partir de la literatura, que partimos del nombre propio, trabajamos mucho la consciencia fonológica y que siempre tiene que haber una actividad de escritura mínima, todos los días, todos los días hago alguna actividad que ellos tengan que ponerse en situación de escribir porque es la mejor manera de aprender.*

*A: “a partir de algo que para ellos sea significativo y no de la nada, no de solamente recortar diarios y revistas como se hacía antes ni ponerle papel picado a las letras como todavía en algunos se sigue haciendo. Sino que la escritura con un sentido, y que ellos tengan claro ese sentido, cuando escribimos para otro, cuando escribimos una recomendación, cuando escribimos como hoy la receta de la torta de Blancanieves, siempre tiene que tener un propósito.*

*A: “... sino desde lo literario pero también puesto en la alfabetización.”*

La forma de organizar la enseñanza o sus prácticas no sólo respondía a lo planteado por el DC sino que también tenía una intencionalidad clara y reflejaba lo que ya Merieu (1998) había referido y puso en palabras:

*Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño. (...) enseñar es provocar la mente del otro y la propia, sin fabricar al otro como queremos que sea ni abandonarlo para que resuelva todos por sus propios medios. (DGCyE, Diseño Curricular para el Nivel inicial.2008:18)*

En los casos de EI, planificaron en secuencias didácticas, proyectos y, también, las situaciones cotidianas de las prácticas de lenguaje. En el caso de **P** destacamos la posibilidad de reflexionar acerca de las sugerencias que le realizó su directora para reorganizar el proyecto de un

cancionero y crear una secuencia sobre una canción que luego sería reutilizada con las demás canciones.

*P: "...Yo me armé el cancionero como proyecto y el otro día por ejemplo arranque con "Los cinco patitos", localizamos el título por ejemplo, pero bueno yo no me armé ninguna secuencia sobre esta canción y le digo: no porque yo considero que ya está dentro del proyecto porque yo a fin de año tengo el cancionero y la idea es dárselo a ellos, ella me dice no te preocupes Pao está bien, lo que tiene mi directora es que te acerca material enseguida".*

En las docentes de EP, se reflejaba claridad en los contenidos a enseñar y la importancia de organizarlos, jerarquizarlos y secuenciarlos en forma de actividades correlacionadas con la utilización de recursos y evaluación que les permitiera reorganizar la tarea para que sus alumnos lograrann leer y escribir.

Alisedo y Melgar (2015) mencionaron la importancia de enseñar a los alumnos a diferenciar las formas comunicativas de diversos sistemas simbólicos: el dibujo y la escritura, numeración y escritura, sistemas no lingüísticos y escritura. La observación y la diferenciación de los diversos portadores fueron contenidos a enseñar de forma sostenida para que reconocieran las oportunidades, los espacios y los objetivos que propiciaban dibujos y los que correspondían a escrituras notacionales. Este modo de enseñanza le exigió al docente pensar en situaciones didácticas que presentaran desafíos a resolver y rechazar aquellas que redujeran al alumno a la pasividad, sin desafiar su inteligencia y, además, que pudieran constituir una pérdida de tiempo para enseñar a leer y a escribir como fue el aprestamiento.

A su vez, las cuatros docentes hicieron hincapié en la enseñanza a partir de la Literatura. Melgar (2016) opinaba que el texto literario brindaba la posibilidad de jugar con la forma lingüística y cuestionar su significado, por lo cual era un texto privilegiado para la alfabetización inicial.

## Trabajo cooperativo

En las formas de trabajo indagamos acerca del trabajo cooperativo, la escritura colectiva y en los testimonios anteriores quedó claro que la escritura se llevó a cabo en el dictado al docente o la escritura de una palabra entre todos. En relación con el trabajo cooperativo, según **G**, no emergieron situaciones de trabajo cooperativo como en las palabras de **P**:

*P: "... armé pequeños grupitos que tampoco es fácil trabajar en grupos pero bueno lo logré, una nena escribió sola una recomendación, obvio que ya sabía que esta nena estaba alfabetizada pero la acompañaban otros nenes, le dictaban. Armé los grupitos más o menos y bueno ahí empezamos, a través de la copia, ellos ya sabían que RECOMENDÁBAMOS, la utilizaron mucho esa palabra porque fue ese el proyecto..."*

*P: ".Mirá, el otro día trabajamos en grupos que también no es fácil trabajar por grupos porque tenés la espera, esto de que todos quieran dibujar y no solo uno va a dibujar el otro escribe una palabra el otro escribirá otra, otro escribe el título, entre todos y lo tenemos que ir complejizando de a poco...todo lo que vaya haciendo con ellos luego después de las vacaciones lo irán volcando ellos al libro. Y también trabajar con multitarea y llamar a la preceptora que me ayude y yo enfocarme en un grupito y así ir variando para que trabajen todos".*

A su vez, **M** y **A** intentaron trabajar en grupo pero también identificaron los obstáculos que esta tarea presentaba e intentaron superarlos:

*M: "Trabajo mucho en grupo, casi todas las actividades son en parejas, en grupos pequeños, el grupo grande, después hay actividades de sistematización donde trabajan solos, pero generalmente es todo en grupo".*

*A: "Sí. Pero que pasa, de acuerdo como estén sentados, el que ya sabe escribir le termina diciendo al otro. Porque no tienen esa empatía de esperarlo, de ponerse en el lugar. O se lo escribe directamente".*

En relación con lo expresado sobre la interacción grupal adherimos a las siguientes palabras:

(...) se considera que la interacción es un factor que no sólo favorece el aprendizaje sino que también, en determinadas condiciones, puede generarlo. De allí que el grupo es un lugar privilegiado donde los individuos realizan desempeños cognitivos superiores que aquellos que evidencian en tareas individuales. (Castedo, 2003: 188)

Al respecto, Souto (2011) decía:

Nadie se forma, se educa o aprende aisladamente, son procesos sociales que se dan a partir de la posibilidad del encuentro. El sujeto no es sino con otros. Es un espacio de interacción, de comunicación, simbólico, de construcción de sentidos y significados de circulación fantasmática, donde cada uno se construye a partir de los otros. (17).

Consideramos que **P**, **M** y **A** entendieron los beneficios de la actividad grupal pero en el caso de **A**, docente de EP, también problematizó la intervención entre pares. Para ella se corría el riesgo de que el aprendizaje no se diera en ambos alumnos. Entendemos que en la interacción entre pares se propiciaron espacios de construcción de conocimiento que contribuyeron a la autonomía del uso de la lengua escrita.

Braslavsky (2013) denominó a las actividades de cooperación propuestas en las aulas, *ámbitos de actividad*, refiriéndose “a las situaciones en que tiene lugar la interacción colaborativa, la intersubjetividad o, cuando hay enseñanza, desempeño con ayuda” (144). La autora lo consideró un espacio privilegiado, tanto en preescolar como en primer ciclo de la primaria y tratándose de la alfabetización a la que denominó temprana, no solo se trataba de un espacio que brindaba importancia a la calidez de la convivencia sino que los alumnos comenzaban a sentirse como un “grupo para aprender”. Este grupo aprendió en la sala o el aula funcionalmente a partir de oportunidades para usar su lengua oral materna pero también con las circunstancias que se le presentaron para utilizar la lengua escrita. Se pusieron en juego todos sus propósitos: escribir para un destinatario ausente, para brindar información, literatura por placer, así como registro de datos, planificación de acciones o para expresar sentimientos y emociones. La participación activa en el grupo le brindó al niño oportunidades para integrarse en procesos de colaboración a través de la búsqueda compartida de significados, de los errores asumidos (no sancionados) y superados en cooperación, del entusiasmo por las metas logradas en común (Braslavsky, 2013: 145).

## Obstáculos en la tarea diaria

Cuando hablamos de la tarea diaria en el aula no podemos dejar de pensar en los obstáculos que se presentaron y la importancia de haber buscado caminos para superarlos. La cantidad excesiva de alumnos en el grado fue el obstáculo principal tanto para las docentes de Educación Inicial como para las de primer año. Esta condición de alumnos por aula no parecía tener otra solución más que buscar alternativas desde el docente para poder llevar a cabo sus prácticas en ese contexto. Es por ello que observamos sentimientos de frustración y resignación en los cuatro casos.

En sus relatos dicen:

*G: “No sé si me presentan obstáculos, quizás que tengo un grupo muy numeroso (32 alumnos) con dos integraciones con dos acompañantes terapéuticos, entonces que todo el mundo se apropie del contenido que yo quiero trabajar es como medio complicado. Creo que ese es el obstáculo que tengo hoy. Si bien sé que cada uno toma una partecita aunque sea chiquita y se puede ir apropiando cada vez más de ese conocimiento, a veces, pienso...Uh este no le quedó nada o se quedó colgado pero bueno... por eso*

*busco continuamente estrategias para que todos aprendan aunque sea algo chiquito de ese contenido que estoy enseñando”.*

En el caso de **P** mencionó no sólo el exceso de cantidad de alumnos sino que, a su vez, contrapuso la importancia del presentismo, que le creaba un sentimiento contradictorio; es decir, por un lado, era importante que los niños no faltaran para dar continuidad al proceso pero, por otro lado, cuanto menos niños hubiera en la sala más productivo era el trabajo. En sus palabras:

*P: “yo insisto con la asistencia (haciendo referencia a que le insiste a los padres que no falten) la verdad es que a la mañana no tengo la misma asistencia que a la tarde, pero también tengo que decir algo a favor y se los dije también a los padres, no es lo mismo trabajar con 29 nenes que con 18 nenes, que estos días están viniendo 18, 17, se puede trabajar de otra manera, en grupitos, mucho mejor”.*

Por su lado, las docentes **G** y **P** hicieron referencia al “quiebre” que percibieron en sus formas de llevar a cabo sus prácticas de lenguaje con el primer grado.

En los casos de EP fue importante destacar en ambos el diseño de estrategias para sortear problemas, sumado a que en sus testimonios se vio reflejada la experiencia, antes mencionada, en el primer año del primer ciclo de la E.P. Se dejó entrever la tranquilidad y organización de **M** ante los casos de niños que iban más lento en el proceso de AI. En cambio **A**, si bien fue reflexiva sobre la necesidad de atender a aquellos niños que su único lugar de aprendizaje y acompañamiento era la escuela, buscó alternativas pero, aún así, no se sintió conforme con sus resultados.

*M: “...es un obstáculo y eso que en esta escuela tenemos poco, yo actualmente tengo 26 pero en otras tienen más, ya 26 son muchos porque si vienen con dificultades no puedes dedicarle a todos lo que necesitan, entonces te vas turnando un día te dedicas más a uno o dos de esos y otro día a otros pero, mientras que te dedicas a esos chicos, el resto tiene que estar haciendo una actividad que puedan hacer solos”.*

*A: “La cantidad de alumnos (de manera determinante)...”*  
*A: “Es eso, atender a la diversidad que no es un detalle menor. Me gustaría tener más tiempo. Porque más que nada sé que para estos nenes que te mencionaba hoy, es la oportunidad para hacerlo ahora en la escuela, porque yo sé que en casa no tienen la oportunidad de que mamá se siente, porque te das cuenta en sus cuadernos, en que vienen todas las tareas sin hacer, yo al principio les terminaba de copiar cuando no llegaban y ahora no se los copio más para ver qué pasa en casa, a ver si se molestan en pedirlo”.*

Otro de los obstáculos manifestado, tanto por **G** como por **M**, fue con respecto a los proyectos de *inclusión* de las escuelas, la forma de llevarlo a cabo en la realidad escolar y los acompañantes terapéuticos. En los dichos se apreciaron signos de soledad en aspectos de la tarea diaria.

*G: "... a veces estoy dando una consigna y el acompañante terapéutico le está hablando a XXX y los nenes no saben si escuchar a XXX (AT) o a XXX (AT) o a mí. A veces les digo chicos bajen un poco la voz o sáquenlos, pero por ejemplo XXX puede reconocer por lo menos los personajes del cuento pero XXX no sabe ni para que esta en la sala".*

(Aquí conversamos y reflexionamos con la docente sobre qué tipo de inclusión se realiza en algunos casos). Ante este mismo aspecto **M** dijo:

*M: "... Un obstáculo que me estoy acordando...es: las escuelas integradoras...Porque la maestra integradora viene una hora a la semana y en esa hora no hace nada, la que está todo el día con el chico las cuatro horas soy yo..."*

*E: "Pero ¿diseña una propuesta para ese chico?"*

*M: "Nunca, jamás diseñaron nada, siempre fui yo, claro pero también es cierto que en primer grado es fácil amoldar una actividad a un nene. La integradora viene solamente a estar sentada al lado del chico para que haga la actividad que yo propongo. Vos pensá que yo estoy las cuatro horas diarias, ya busque mis estrategias y herramientas para que aprenda y puedan aprender también los demás, ella viene una hora a acompañar mi propuesta".*

Al respecto, si bien **A** no tuvo en el aula alumnos con proyecto de inclusión, también hizo referencia a las dificultades contrapuestas a la riqueza surgida de la heterogeneidad grupal, con aquellos niños que necesitaban un acompañamiento personalizado por diversas razones.

*A: "...el bullicio permanente y tengo un par de nenes que no reconocen el sonido de las letras, que no reconocen las letras en sí mismo en la grafía. Y ahí cuesta mucho porque, todo el tiempo los llevo al abecedario, entonces le digo la erre, la de ratón y ahí me dice ¿ésta? Y va y puede empezar a escribir, pero sino por el nombre de la letra no lo reconoce".*

*E: "esa es una buena estrategia..."*

*A: "Sí, lo que pasa es que a veces con la complejidad del grupo y el ritmo, que siempre están haciendo ruido, es complicado".*

*E: "y a su vez avanzar con los otros..."*

*A: "Obviamente, pero a su vez, si les das una tarea extra también te vienen a preguntar y no es que se quedan tranquilos resolviendo, siempre te necesitan, entonces es muy difícil".*

En el caso de **A**, también consideramos la conciencia de los obstáculos de acuerdo con las características de la edad y observamos la importancia de buscar estrategias adecuadas a los destinatarios. Esta información fue recabada a partir de las siguientes preguntas:

*E: “¿Qué obstáculos se te presentan a vos?”*

*E: “Y lo de la biblioteca, ¿lo hacés un día por semana?”*

*A: No, lo hice dos veces hasta ahora, lo empezamos a hacer en mayo y lo hicimos dos veces en el mes de mayo y ahora en junio no lo hice todavía.*

*A: ...porque a mí me gusta poner los libros en el pizarrón, (bueno justo ahora no tenemos el pizarrón donde apoyamos los libros), bueno y que ellos pasen y se sirvan porque tiene que ser una lectura por placer, no impuesta... Pero se hace muy caótico porque se ponían a llorar, uno hizo berrinche no se quería llevar ningún libro tuve que hablar con la mamá, un descontrol (risas). Es que son muy infantiles en, a ver, tienen seis años, pero siguen haciendo mucho capricho en algunas cosas, es muy egocéntrico todavía.*

En sus últimas palabras se nos impuso el siguiente interrogante: ¿el obstáculo fue presentado por los niños al hacer un *berrinche* cuando se les dificultaba elegir? o ¿el obstáculo lo generó la docente quien no encontró estrategias adecuadas ante las situaciones de elección y no puso en palabras los conflictos emergentes. En relación con otros obstáculos de la enseñanza, **M** dijo:

*M: “Teóricamente no se debe seguir con los sonidos pero sí buscar como referencia en los nombres. Yo saco de todo un poco, de lo que se hacía antes, de lo que se hace ahora, depende del chico y si tenés que trabajar con un chico que le cuesta mucho a veces tenés que recurrir al “MA ME MI MO MU”, a lo concreto, como en matemáticas que tenés que ir directamente a las tapitas para contar”.*

*“Yo saco de todo, porque lo que no te sirve con uno te sirve con otro”.*

Ante sus dichos, con respecto a lo que se hacía antes, indagamos acerca de las diferencias en las estrategias:

*M: “Yo creo que cada uno construye un método y justamente esto según el grupo, los chicos, buscando diferentes estrategias y recursos para que ellos aprendan, buscar una forma de trabajo”.*

En relación con esto, **A** dijo:

*E: “Vi que los ubicas vos en las mesas ¿cómo haces para distribuirlos? ¿Qué criterios utilizas?”*

*A: (se ríe) es un juego de ajedrez prácticamente. Y, el tema de la atención, de lo que tardan en copiar, porque hay algunos que no copian, entonces los tengo ahí adelante. El que estaba justo enfrente mío, Tiziano, el todo el tiempo quiere hablar, quiere participar, se largó a leer un montón, a escribir.*

*Pero no te copia una letra. En cambio yo voy y le empiezo a dictar letra por letra, él lo hace así. Es la maña de no mirar el pizarrón”.*

*E: “Sí, esto de la mirada al pizarrón y copiar, es difícil...”*

*A: “Yo probé darles un papelito que le hice como un guía de lecturas, pero no, tiran la guía de lecturas, tiran el papelito, no copian nada igual (Se ríe) pero tengo cuatro en esa situación”.*

Las palabras anteriores mostraron un rol docente comprometido en la búsqueda y elaboración constante de estrategias. Y nos replanteamos la necesidad del conocimiento lingüístico real de los alumnos y no el deseable como punto de partida para diseñar las actividades, como así también la forma de resolución de los alumnos y las ayudas necesarias para el aprendizaje de todos.

## Conocimientos acerca de la AI

A partir de las entrevistas notamos en los testimonios de todas las docentes reducciones en la delimitación y conceptualización de la AI y del objeto de enseñanza, la Lengua escrita estándar. El abordaje de la alfabetización supuso para la escuela el compromiso no solo de los contenidos de enseñanza sino también la articulación de criterios psicológicos, sociológicos y epistemológicos que conllevaron hacia un aprendizaje significativo, funcional y social de la lengua escrita. En relación con el concepto de “Alfabetización Inicial”, la autora Melgar (2016) definía su objeto como: “(...) la enseñanza escolar del sistema de la lengua escrita, que posibilita el conocimiento de la cultura escrita y el dominio creciente de las prácticas sociales de lectura y escritura” (3).

Acordamos también con la definición de Alfabetización que se plasmó en el Documento 1/96, donde se afirma que: “La alfabetización, hoy, es un proceso permanente de comprensión y producción de lenguajes y sistemas de escritura. Engloba un conjunto de actividades que procuran que personas de diversas culturas y grupos sociales se apropien del complejo objeto que es la lectura y escritura” (3). Por lo tanto, Alisedo, Melgar y Chiocci (1994) plantearon que la tarea del docente era alfabetizar al niño y al mismo tiempo iniciarlo en la cultura escrita. Esta transición de la cultura oral a la escrita tendría como objetivo la apropiación de una nueva lengua.

Este tránsito fue complejo porque la lengua escrita no traduce de manera automática la lengua oral. Fue necesario clarificar cuestiones en relación a la teoría lingüística para poder realizar cambios significativos en la práctica alfabetizadora. Las cuestiones centrales fueron: ¿qué es una

lengua escrita?; ¿qué procesos de adquisición se reconocen en el sujeto que aprende?; ¿qué relación existe entre la lengua oral y lengua escrita?; ¿qué sabe el docente sobre estos problemas?

Sobre estas cuestiones indagamos y consideramos primordial profundizar acerca de la concepción de las docentes sobre la AI, así como también el enfoque teórico que sustentaba su trabajo. Ante la pregunta ¿qué entiende por alfabetización inicial?, las docentes de EI expresaron:

*G: "...creo q hay que enseñar que hay una escritura convencional y que de a poco se van a ir apropiando de ella con el correr de su trayectoria pedagógica pero nosotros debemos enseñar lo mínimo e indispensable que es cómo suena y como te parece qué se escribe o dónde te parece que dice pero más de eso no".*

En estas palabras interpretamos dos cuestiones: en primer lugar pudo reconocer la autonomía de la lengua escrita y, como punto de llegada, el acceso al código gráfico pero la identifica como transcripción de la lengua oral. Y en segundo lugar, pareciera aludir a un sujeto que aprendió de manera espontánea con muy poca intervención del docente. En relación con la primera cuestión, las autoras antes mencionadas definieron la lengua escrita como un fenómeno lingüístico, un código que al reemplazar a la lengua oral en ciertas situaciones comunicativas no necesitó de un emisor y receptor coincidentes en tiempo y espacio, sino que se trató de un mensaje diferido. Desde el enfoque semiótico, esta relación entre la lengua oral y escrita se definió como complementaria, que permitió usar uno de los códigos complementarios y no otro de acuerdo con la situación comunicativa. En la segunda cuestión, el docente debió conocer la estructura del sistema gráfico para guiar al alfabetizando en la apropiación del sistema y sus relaciones. En este caso, la intervención docente guió al sujeto para reconocer la complejidad del sistema (Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994). En tanto, **P** definió la alfabetización enmarcada en lo expresado del DC de la EI, como prácticas sociales y culturales sin especificar el objeto de conocimiento y dijo:

*P: "... que son las prácticas tal cual lo dice el diseñolas prácticas sociales, del habla y de la escritura que tiene el niño, y que nosotros estamos para dar ese primer paso con ellos y me parece que es algo que atraviesa todas las áreas o sea, nosotras trabajamos matemáticas y lo trabajás a través del habla y a través de la escritura también cuando hacés un registro, es decir la alfabetización está en todas las áreas".*

*P: "...Igualmente creo que lo que es una sala de cinco con un primer grado se tendría que trabajar más en conjunto para que no esté ese quiebre de ya*

*empezar de tal manera en primer grado que es lo que siempre decimos que es muy brusco ese cambio”.*

*P: “no sé si diferencia, creo que es distinto sí, porque cada nivel tiene su diseño, cada nivel tiene sus exigencias o no pero me parece que por ahí a los nenes de primero ni bien empiezan les exigen mucho por ejemplo: desde tal mes escriben con la letra cursiva, lo veo un poco brusco”.*

Tanto **G** como **P** coincidieron en que no existe una sola forma de enseñar pero no expusieron conceptos claros que pudieran fundamentar sus prácticas. Esto no implicó que en sus clases no lograran llevar a cabo diferentes estrategias para alfabetizar. Si bien encontramos que los dos casos de EI no delimitaron las características de la AI, la diferenciación entre lenguaje oral y escrito, y cómo pensar la enseñanza, notamos en sus clases recursos que se vincularon con esos conceptos correspondientes al enfoque actual planteado en el DC. A su vez observamos que con el afán de cumplir con la propuesta didáctica u obtener resultados en los aprendizajes de los alumnos se devino en propuestas de enseñanzas contradictorias que merecían revisión y cuestionamiento. Por ejemplo, cuando María dice *“a veces tenés que recurrir al “MA ME MI MO MU”, a lo concreto, como en matemáticas”*. En el caso de EP, en ambas docentes se percibió un estado de reflexión y repaso por un marco teórico que pareciera difícil de definir. **M** respondió con gestos que dejaban entrever la importancia de pensar sobre los conceptos y decía:

*M: “guauuu (risas) ¡me mataste! Para mí la alfabetización inicial es cuando los chicos aprenden a leer y a escribir, las primeras escrituras, a comprender...”*

*M: (suspiro) “En realidad no se debe enseñar la lectura y escritura sino mucho la literatura. Los chicos a través de la literatura empiezan a conocer las palabras y comienzan a escribir y a leer, en realidad hay que leer mucha literatura o textos, diferentes tipos de textos, como enciclopedias, mucho material escrito”.*

Si bien en sus primeras palabras parecía confundir el objeto de la alfabetización inicial, terminó por aclarar que consideraba la literatura como punto de partida para enseñar a leer y a escribir a los alumnos. Ambas coincidieron en este punto y, ante la misma pregunta, **A** respondía:

*A: “Una tarea muy difícil” (y se ríe)*

*A: “Que atraviesa todas las áreas que no es solamente desde las prácticas del lenguaje, entiendo que cada uno tiene su ritmo, que no es más la manera que yo aprendí a alfabetizarme, con el MA ME MI MO MU, sino que se trabaja a partir de algo más general, del contexto, del texto mismo, nosotros trabajamos a partir de la literatura, que partimos del nombre propio, trabajamos mucho la consciencia fonológica y que siempre tiene que haber*

*una actividad de escritura mínima, todos los días, todos los días hago alguna actividad que ellos tengan que ponerse en situación de escribir porque es la mejor manera de aprender”.*

En estas palabras argumentaba a favor del abandono de las teorías ya superadas a raíz de nuevas investigaciones a lo largo del siglo XX y demostraba que la realización de trazos y dibujos no preparaba para el uso de la lengua escrita sino que, tal como ya hemos afirmado, los niños aprendieron a leer, leyendo y a escribir, escribiendo (Zamero, 2016). Y ante la repregunta sobre qué consideraba que se debía enseñar, agregó:

:

*A: “La lectura y la escritura, pero a partir de algo que para ellos sea significativo y no de la nada, no de solamente recortar diarios y revistas como se hacía antes ni ponerle papel picado a las letras como todavía en algunos lugares se sigue haciendo. Sino que la escritura con un sentido, y que ellos tengan claro ese sentido, cuando escribimos para otro, cuando escribimos una recomendación, cuando escribimos como hoy la receta de la torta de Blancanieves, siempre tiene que tener un propósito” (cita reiterada por su valor como ejemplo).*

En los casos de EP ambas fueron conscientes de la simultaneidad en el lenguaje escrito, la identificación del proceso de AI y sus etapas, pero no pudieron dar cuenta del sustento teórico.

*A: “Todo el primer ciclo y jardín, se inicia en sala de 3, momento que ingresan a la escolaridad, que empiezan a tener contacto con el mundo escrito... termina en tercero ya con reglas ortográficas más afianzadas, con escritura alfabética obviamente”.*

A definió claramente la concepción del error como parte de la construcción del aprendizaje de la lengua escrita.

*E: “Yo vi que a la hora de escribir vos tenés en cuenta la ortografía...”*

*A: “Sí, yo los dejo a ver qué me dicen y después lo discutimos, pero viste que ellos te dicen ponele el acento”*

*A: “Eso es algo que nosotros le insistimos mucho a los papás, que no se desesperen, porque se terminan de alfabetizar más adelante, todavía la mayoría están silábicos alfabéticos, que no hay problema, que no les borren las tareas que hacen en la escuela cuando llegan a casa porque está bien que se equivoquen y que del error partimos para adquirir los aprendizajes”.*

Situación áulica observada en el primer año a cargo de la docente A:

- Escritura de una receta en el pizarrón a partir del dictado al docente.

*D: Franco ¿te animás a decirme cómo se escribe la palabra harina? pero ojo, que harina tiene una trampita (mientras escribe en la pizarra H todos los nenes dicen H)*

*D: bueno ahora Franco*

*A: A*

*La docente mientras escribe HA dice ¿cómo sigue?*

*A: T*

*La docente escribe HAT*

*D: a ver ¿están de acuerdo?*

*A: noo la D*

*(Escribe HADI )*

*A: pero va a decir hadina*

*D: claro, va a decir HADINA así*

Aquí observamos cómo construyen de manera colectiva la escritura de una palabra entre todos. Cuando A decía, “*Sí, yo los dejo a ver qué me dicen y después lo discutimos*”, hacía referencia a contemplar la revisión como una práctica de la escritura que permitió validar o reformular lo producido. De esta manera se delegó en los alumnos la tarea de interpretación para que aprendieran a ser más autónomos en la revisión de sus escritos. Lerner (2001), al respecto, señalaba: “hay que delegar (provisoriamente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el papel de corrector fuera asumido siempre por el docente” (36). Ahora bien, la docente incorporó la H como regla para esta palabra que luego quedaría expuesta en el aula. Con respecto a la ortografía, Alisedo, Melgar, Chiocci (1994) hicieron hincapié en que los niños deberían fijar la forma gráfica de sus textos usuales sin relacionarla desde un principio con los fonemas. Es por eso que reclamamos la presentación completa de la lengua gráfica. Portadores de textos, libros en general, revistas, publicidad, incluidas la puntuación y la mayúscula, en tanto integrantes de la lengua gráfica, al mismo título que la entonación, la pausa, y la dicción en la lengua fónica, se presentaron simultáneamente al hablante-lector.(Alisedo, Melgar. Ciocci, 1994: 110). Desde los aportes de las ciencias cognitivas se fundamentó la importancia de evitar que quienes estuvieran aprendiendo a leer y a escribir fijaran palabras con ortografía incorrecta ya que los llevaría a almacenar su léxico recuperándolo posteriormente con errores y no conforme a las reglas (Dehaene, 2015). En los contenidos a enseñar y en relación al modo de hacerlo, tanto **M** como **A** se posicionaron en el enfoque que proponían los últimos estudios acerca de la AI aunque no advertimos que logran elaborar fundamentaciones de los temas específicos. Según propone

Melgar (2016) fue importante trabajar sobre las diferencias de la lengua oral y la lengua escrita para comprender la diferencia entre ambas. Además, la lengua escrita estándar fue enseñada para garantizar la intercomprensión lectora y escritora.

Por ello, el docente debe ser un profesional cuya experticia socioeducativa constituya la base indispensable para su desempeño. En lo que atañe a este tema tiene que conocer las características de la lengua escrita y oral, las relaciones que mantienen y sus dificultades; así como también aspectos cognitivos y sociolingüísticos de sus alumnos. Debe llevar a cabo un modelo didáctico explícito con sustento pedagógico y epistemológico. La selección, jerarquización y secuenciación de contenidos, así como la gestión de la clase y la evaluación colaboran en el logro de los aprendizajes de los alumnos (Melgar, 2016). Si el docente pudiera delimitar las características de la AI, profundizar acerca de las especificidades y ubicarlas como objeto de conocimiento científico, esto le permitiría reflexionar, tomar decisiones y reconstruir sus prácticas diarias.

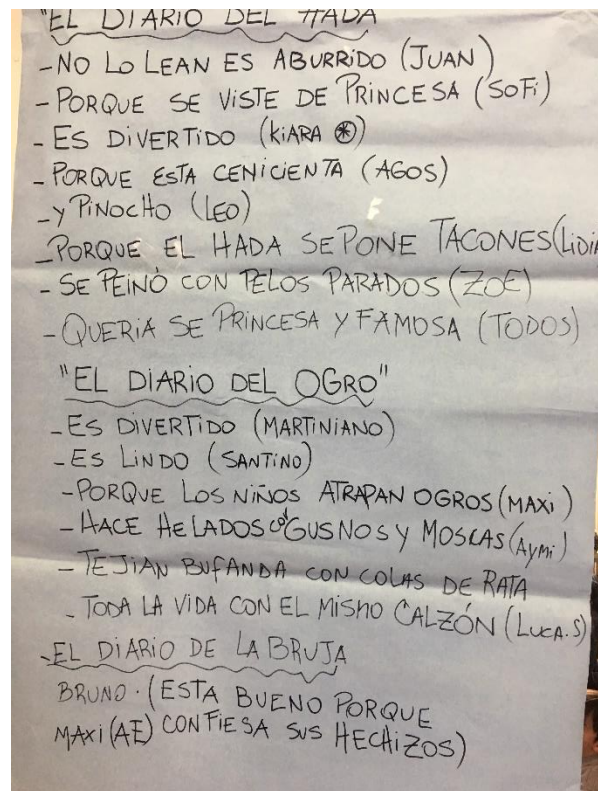
#### 4.1.5 La práctica en sí misma

En relación con el objeto de nuestra investigación fue necesario ocuparnos de los momentos de la práctica *in situ* más allá de la información recabada en las entrevistas. En las observaciones de las prácticas de G y en relación al punto 1) “Las características de la práctica docente”, y el punto 4) “Los conceptos construidos de AI” se encontró un espacio alfabetizador que reflejó un soporte para diversas actividades como un abecedario, un calendario y un afiche donde registraban los ayudantes. También el registro de una de las observaciones manifestó una actividad realizada previamente con los alumnos.

Situaciones áulicas observadas en la tercera sección a cargo de la docente G:

- Registro de recomendaciones de tres cuentos de una misma colección de la editorial La Brujita de papel, de las autoras Valeria Dávila y Mónica López, titulados: *Diario de un hada*, *Diario de una bruja* y *Diario de un ogro*.
- Re-narración del cuento *Caperucita roja* a partir de imágenes. Escritura a partir del dictado al docente y algunas escrituras de los niños.

En la ventana tenía pegado en una cartelera con la tapa de un cuento titulado "El diario de Hada" y al lado un registro escrito por la docente que daba cuenta de los aportes de los niños en relación a recomendaciones y apreciaciones, por ejemplo:



En la propuesta de recomendación de cuentos leídos en la sala se observó el propósito de generar acciones didácticas para mejorar sus interacciones comunicativas, teniendo en cuenta antes de escribir la recomendación a quien iba dirigida, que se quiso decir y para qué. En otra oportunidad, se observó que G proponía favorecer el desarrollo de situaciones didácticas que posibilitaran la constitución de una comunidad de lectores y productores de textos en la sala. En el siguiente registro observamos la recuperación de una secuencia narrativa oral a partir de imágenes de un cuento:

D: Vamos a repasar los cuentos que leímos de Caperucita Roja que leímos  
¿Qué pasaba en el que leímos que Caperucita iba a llevarle qué a la abuela?

Los niños comenzaron decir las partes del cuent, o por ejemplo:

-Y el lobo se convirtió en la abuela

-Había un cazador

-Había lobitos

-Y quería llevarle sandwichitos

La docente repetía lo que los niños iban diciendo y pregunta:

D: -¿y qué diferencias había entre un cuento y el otro, se acuerdan?

N: - Si, que la mala era Caperucita

N: -Que había dos lobitos

D:- Pero este (mostrando unas cartulinas) es otro cuento de Caperucita que se me mezcló en la cartera. ¿Me quieren ayudar a contarlo?

Muestra la primera imagen y un niño dice:

N: -acá hay letras

D: -¿y qué dirá acá?

N: CAPERUCITA

D: -¿Y ACÁ?

N: ROJO

D: -¿COMO SABES QUE ACÁ DICE ROJO?

N: -porque empieza con la R sigue con la O la J y la O

D: -¿Cuál sería entonces la primera hoja del cuento?

N: - ese el título

La docente pega en la pizarra la primera imagen donde está el título y la segunda (y muestra algunas otras)

N: -Ésta (señala una)

D:- ¿por qué ésta?

N: -porque está Caperucita

D:-¿y qué más?

N:- porque está Caperucita con el lobo en el bosque

D: -¿y luego cual irá?

N:- ésta (señalando una imagen)

D:-¿por qué?

N: -porque llegó a la casa de la abuelita

D:- muy bien y ¿ésta irá después?

N:- sí, porque llegó el cazador

D:- bien y luego termina con ésta

La docente pregunta:

D: ¿alguno quiere pasar a ponerle números a las partes del cuento?

Pasa una niña y con el fibrón debajo de cada imagen escribe 1, 2, 3 y se escucha a los niños que le dictan hasta finalizar.

Luego la docente se propuso una situación de enseñanza en la que los niños pudieran iniciarse en la apropiación del lenguaje escrito, poniendo en juego sus propios saberes, para reconceptualizarlos y construir otros nuevos.

D:- Muy bien, ahora empieza la parte más difícil que es **ESCRIBIR**

D:- el cuento tiene un principio, un desarrollo y un final ¿Cuál será el final?

N:- cuando el cazador salva a la abuelita

D:- y en el de Caperucita feroz ¿cómo terminaba?

D: Ahora vamos a inventar nuestro cuento, ¿cómo empiezan los cuentos?

N: Había una vez

D: yo voy a escribir: HABIA UNA VEZ (lo dice mientras escribe) UNA NENA

D:-¿con que empieza nena?

N:- con M

D: -escuchen bien, ¿yo digo MENA?

N: -con N

(Mientras escribe NENA pregunta)

D: -¿y Caperucita con cual empieza?

N:- con CA

N:- no, la CA no la de casa es con la C (dice ce)

D:-¿quién quiere pasar?

Se levanta una nena y comienza a escribir con el fibrón copiando de la imagen donde está el título la palabra CAPERUCITA

D: Ahora en la 2 (señalando la imagen dos) ¿qué había?

N: Se encuentra con un oso en el bosque

D: entonces ¿dónde vivía?

N:- en el bosque

La docente escribe VIVÍA EN EL BOSQUE

D: -Salía a pasear y ¿qué hacía? los niños contestan y la docente escribe:

SALÍA A PASEAR Y FUE A LA CASA DE LA ABUELITA

D: ¿qué le fue a llevar a la abuelita?

N: -pastelitos

D: ¿y con quién se encontró?

N: -con el oso

Escribe la docente SE ENCONTRÓ CON EL

D: ¿quién quiere escribir oso?

Pasa una nena y escribe OSO con la ayuda de todos

D: Tenemos que inventar entre todos ¿qué hizo?

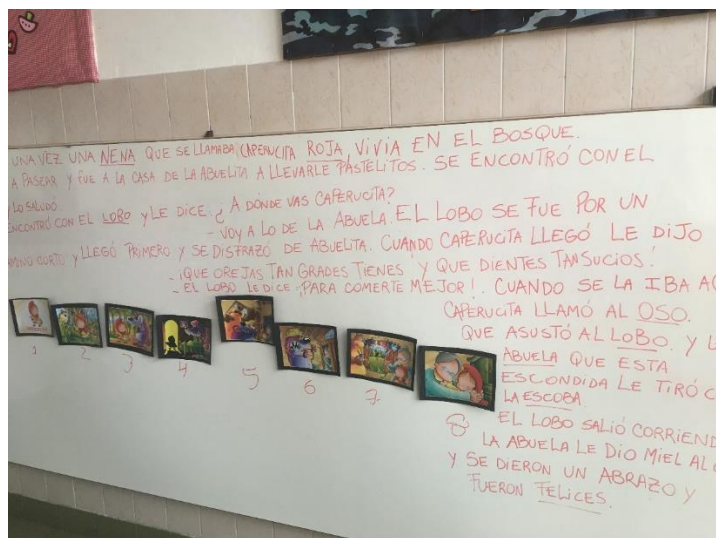
N: y lo saludó

La docente escribe Y LO SALUDÓ

D:-¿Y EN LA 3? (refiriéndose a la imagen 3)

(y así sucesivamente)

Al finalizar la escritura del cuento, G releyó el cuento completo que quedó escrito en la pizarra.



Luego continuó:

*D: Bueno ahora se sientan así dibujamos las partes de este cuento para que después escriban sus personajes.*

*En ese instante se acerca la preceptora y le dice que no va a hacer a tiempo porque tienen música, entonces decide decirles que lo dejarán para dibujar al día siguiente ya que no tienen tiempo.*

En sus intervenciones inferimos a parte del diálogo con los niños sobre los personajes, el título y la reordenación de la secuencia, el dictado al maestro con el propósito de observar la escritura experta. También consideramos oportuno reflexionar acerca de la diagramación de la escritura del texto en la pizarra y la posibilidad del registro escrito del cuento en otro soporte que favorezca recurrir al texto cuando fuere necesario o simplemente como base de datos de algunas palabras que desearan volver a escribir.

Ahora bien, en otra de las propuestas observamos una coherencia con lo que nos expresó en la entrevista acerca de lo que se debía enseñar en el nivel inicial y dijo:

*G: "...creo q hay que enseñar que hay una escritura convencional y que de a poco se van a ir apropiando de ella con el correr de su trayectoria pedagógica pero nosotros debemos enseñar lo mínimo e indispensable que es*

*cómo suena y cómo te parece que se escribe o dónde te parece que dice pero más de eso no”.*

Entendimos que cuando dice “mínimo e indispensable” aludía a que los alumnos del nivel inicial no egresan sabiendo leer y escribir de manera convencional. Hicimos hincapié en sus palabras acerca de enseñar “cómo suena y cómo te parece que se escribe” porque advirtió como primordial para la enseñanza de la escritura la conciencia fonológica, es decir, buscar el grafema para el fonema de acuerdo con el sonido de éste.

*D: Carlitos y su bufanda azul (repite). Alguno sabe ¿cómo se escribe Carlitos?*  
*A: Con la CA (todos gritan y una niña señala la letra C en el abecedario)*  
*D: Esa es la CA o la C (haciendo referencia a las letras)*  
*A: La C (gritan varios alumnos)*  
*D: Muy bien, Kiara me dice que empieza con la C y ¿después de la C?*  
*A: Con la A*  
*D: Bien ahora ecuchá... CARRRRR*  
*( los niños gritan la R)*  
*D: y ¿Cuál es la R?*  
*A: La de mi papá*  
*(La maestra escribe en la pizarra CAR)*  
*D: Y ahora escuchá, CARLITOS (pronunciando con mayor fuerza la letra L)*  
*A: La Li*  
*D: Miren y repite CARLLLLL*  
*A: Ésta seño (un niño señala la L)*  
*D: Bien y ¿cual más? CARLI*  
*A: La i (gritan varios nenes)*  
*(La docente escribe CARLI y señalando dice...)*  
*D: Bien acá dice CARLI*  
*(Y todos empiezan a gritar la O)*  
*D: Bueno mirá yo pongo la O acá dice CARLI-O y escuchen es CARLITOS*  
*A: Como Tomás (dice un nene)*  
*D: Muy bien ¿dónde la pongo?*  
*(el mismo niño señala después de la letra O)*  
*D: Pero ¿Tomás empieza primero con la T o con la O?*  
*(el niño señala antes de la letra O)*  
*D: ¡Ah bien ¡va acá. Acá dice CARLITO y escuchen es Carlitos (pronunciando fuertemente la letra S)*  
*A: Con la s*  
*D: ¿Cuál es la S?*  
*A: La de Sofía*  
*D: ¡Muy bien! Carlitos, este es el nombre del personaje. ¿Y qué otros personajes había?*  
*D: Y ¿Carlitos quién era?*

A: Un nene

D: ¿Quién quiere pasar a escribir nene? ¿Con cuál empieza?

(Con N gritan varios niños)

D: Y ¿cuál es la N?

(pasa una niña y escribe NE)

D: Acá dice NE y falta NE para que diga nene

A: La O

D: ¿La O?

A: Otra N

D: Lucas dice la N (mientras la docente escribe otra N) Bien acá dice NEN (señalando con el dedo) ¿qué nos falta? ¿Con qué termina? (y vuelve a repetir NENE)

(Los niños comienzan a decir letras como la S, la Ñ hasta que una niña dice la E)

D: Muy bien entonces Carlitos es un nene y Chiche ¿qué es?

D: A ver... (pone la letra O) acá dice PERRO (aunque decía PERO) ¿que otro personaje había?

A: La abuelaaaaa (gritan varios y uno dice con la A)

(la maestra escribe la A)

D: escuchá AU...

A: U (dice un nene y ella escribe U)

D: ABUE... (continúa)

A: La E (dicen varios)

D: ¿Cuál es la E?

A: Como la de Zoe

D: Nos quedó AUEA, todas vocales ¿no va ninguna consonante?

A: Nooo

D: Escucha bien (y lo vuelve a pronunciar remarcando las consonantes)

A: La L

D: Y ¿dónde va la L, acá o acá? (y vuelve a repetir) y deja escrito AUELA

D: (se dirige a los niños) Bueno mirá, antes de empezar, para que vos escribas bien (haciendo referencia a lo que iban a hacer en la hoja) yo les voy a contar qué letras faltaban: NENE está muy bien, PERRO tiene una trampa es la P con la E y R tiene dos y ABUELA es la A con la B acá lo único que nos faltó fue la B.

En estos registros pudimos observar que el uso de la conciencia fonológica como único método puso en riesgo de exponer a los niños a la adivinanza en lugar de la construcción del proceso de escritura. Aún así el uso de la conciencia fonológica combinada con el contexto, resultó enriquecedora. Pudimos citar, como ejemplo, esos casos que, al escuchar el sonido de la letra,

buscaban en los repertorios de palabras ya conocidas por ellos (como los nombres propios de la sala). Este equilibrio entre el uso de la conciencia fonológica como método o su uso en combinación con el contexto no fue advertido por la docente como para ser reflexionado.

Situaciones áulicas observadas en la tercera sección a cargo de la docente P:

- Registro de los instrumentos utilizados y todo lo observado en una actividad de exploración de los *bichos* encontrados en el parque de la escuela primaria como parte del proyecto de articulación entre las dos instituciones.
- Implementación del uso de la biblioteca de la sala.

En las observaciones de **P**, en la sala de 5, también se apreciaron propósitos más claros y actividades organizadas y planificadas. En sus conversaciones con los alumnos la docente incentivó la necesidad de la escritura como registro de lo sucedido, lectura de anotaciones acerca de los objetos utilizados para recordar y la necesidad de buscar en material escrito, en textos de carácter enciclopédico para encontrar información acerca de un tema.

*(Se dirige hacia un afiche colgado en la pared y continúa)*

*D: Miren acá está todo anotado lo que llevaron a la escuela. Cuéntenle a la señora Juli (refiriéndose a mí que en ese momento me encontraba sentada en la ronda con ellos) ¿qué llevaron? (mientras que la docente sigue las palabras con el dedo, los niños leen y nombran los objetos. Cada objeto estaba dibujado y al lado la palabra escrita.)*

*D: Miren ¿qué título podemos poner?*

*A: lombriz*

*A: bichitos*

*D: bichitos muy bien ponemos BICHITOS (y mientras lo escribe lo dice en voz fuerte por sílabas), bien y qué había encontrado Kiara...*

*A: lombriz*

*(Y comienza a escribir KIARA- LOMBRIZ)*

*D: ¿alguien vio otra cosa?*

*A: ¿y vos señora que encontraste?*

*D: yo encontré una lombriz, estaba con Uri en ese momento...*

*A: señora, yo agarré una y se me escapó*

*D: ah, son rápidas, y con la lupa ¿que pudieron mirar? Vieron ¿cuantas patitas tenían...?*

*A: yo quería encontrar un ciempiés y no encontré*

*D: ¿alguien vio la oruga? Creo que era una nena de primero la que la encontró no*

*A: síiii*

*D: ¿saben en qué se convierte después la oruga?*

*A: en mariposa*

*D: sí, en mariposa, ¿quieren ver la foto de la oruga? Se los muestro del celular porque no anduvo la compu. ¡Mejor! Miren, lo podemos acercar para ver mejor, le vamos a pasar uno por uno, quédense sentados que van a ver todos.*

*D: ¿Cuál será la cabeza? ¿La roja o la negra?  
(Unos decían la roja y otros la negra)*

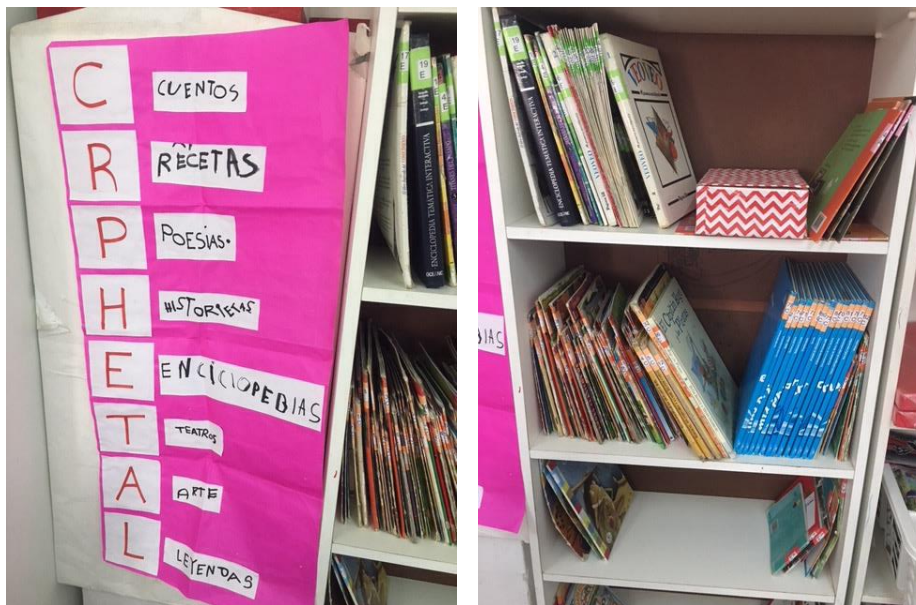
*D: Vamos a investigar acerca de la oruga pueden buscar en casa cuál será la cabeza.  
(Mientras se acerca a la biblioteca de la sala y toma una enciclopedia)*

*Miren acá tenemos un montón de libros para investigar, acá la seño encontró una enciclopedia que algo nos va a decir sobre la oruga (y les muestras las páginas). ¿Quieren ver?  
(Todos contestan que sí)*

*D: bueno yo voy a anotar ésto también así no nos olvidamos de nada, porque está bueno tenerlo escrito (da vuelta el afiche del rota-folio y en otro se dispone a escribir). Miren yo voy a poner acá ORUGA, si hay algo que ustedes quieren que escriba la seño, me dicen...*

En otra oportunidad se propuso comenzar con el funcionamiento de la Biblioteca de la sala:

*D: bien, ¡pero que no le falten hojas! Escuchen, hoy la seño agregó este afiche y ¿qué ven acá ustedes?*



*A: números*

*A: letras*

*D: sí, letras y palabras. Y esto que la seño agregó acá es de la biblioteca. Ustedes ahora me tienen que ayudar, acá por ejemplo (y toma un libro, mostrando el lomo) yo tengo un libro que tiene una letra, ustedes que ven acá*

*A: letras*

*A: la E*

D: la letra E y ¿que más tiene?

A: y la O en el título

D: Muy bien, pero ahora vamos a mirar esta parte del libro que se llama lomo, acá cada libro tiene una cartulina de color, tiene una letra y tiene... ¿qué más?

(Los nenes dicen números)

D: bien tiene una letra y un número y este ¿qué color tiene?

(Todos dicen: verde)

D: ¿y qué letra?

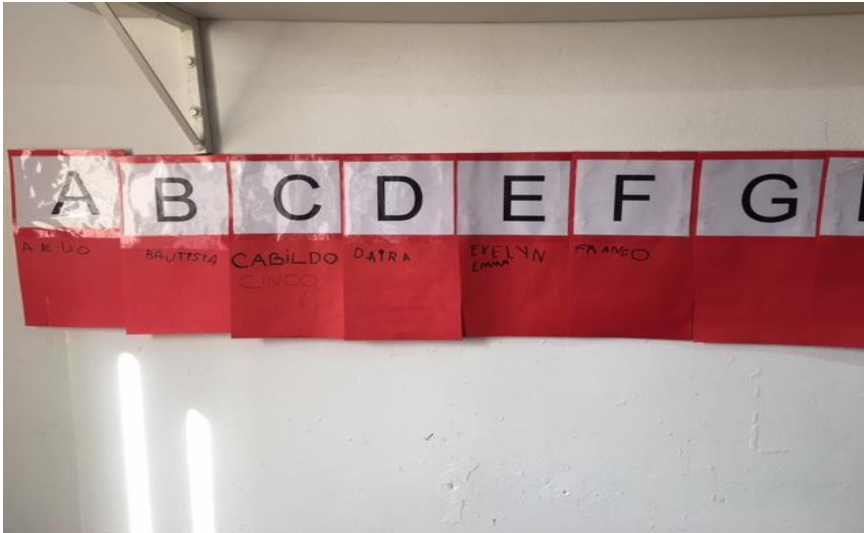
A: la E

D: ¿saben por qué tiene la letra E?

A: por la de mamá

D: la E, la E de elefante, la E de... ¿a ver si tenemos algún nombre que empiece con E? (señala el abecedario donde tienen ubicados las escrituras de los nombres). Miren la E de Evelyn y la de....

A: Emma



D: muy bien la de Emma. Miren, la seño le puso la letra E porque es una enciclopedia. ¿Alguien sabe que es una enciclopedia? (Los nenes dicen no)

D: La enciclopedia es un libro al que yo puedo ir, por ejemplo quiero ir a investigar sobre algo y lo puedo buscar acá, la enciclopedia nos informa de muchas cosas ¿sí? Por ejemplo, esto que usamos el otro día para hacer los registros del museo ¿qué son?

A: libros

D: son libros, que son enciclopedias y ¿acá teníamos información de qué?

A: insectos

D: claro, enciclopedias, y tienen distintos números para que la seño sepa dónde van, para ordenarlos. Vamos acá (toma otra libro), miren acá tengo otro color, atentos. ¿Qué color tengo acá?

(Los nenes gritan rosa)

D: ¿y qué letra es, es la E?

A: no la A (dicen varios nenes a la vez)

*D: la A de auto, de avión...*

*A: A de ardilla*

*A: y tiene el número 2*

*D: sí, tiene el número 2. ¿Saben por qué la seño le puso otro color?*

*A: (uno dice no. otros por qué)*

*D: porque este libro ya no es una enciclopedia, ¿a ver si se dan cuenta que hay acá?*

*A: árboles*

*A: la naturaleza*

*A: una casa*

*D: esto es arte, son libros de distintos autores, por ejemplo está Berni, otro de Frida Khalo, hay uno de Martin Malarro, hay otro pintor que se llama Pedro... son pintores. Y a ver ¿quién se anima a buscar una palabra que empiece con A acá? (señala la ficha) a ver Mia. Buscá una palabra que empiece con A o la letra A. (Mía se dirige hacia el afiche)*

*D: Miren lo encontró enseguida, acá está la letra A y al lado la palabra que dice arte, entonces todo lo que sea de arte va ir con color...*

*A: Rosa.*

*D: docente A: alumno*

Pudimos observar cómo, no sólo utiliza el abecedario para recurrir a las letras iniciales de los nombres, sino que amplía con las iniciales de los diferentes textos que serán consultados en la biblioteca. Para explicar su funcionamiento, **P** utilizó como referencia el recorrido por la Biblioteca Municipal que realizaron unas semanas previas.

*D: Sí. Es la de teatro, son libros de teatro que ya los vamos a ir mirando así ustedes conocen, ya los vamos a ir mirando. Estos son todos los libros que tenemos acá pero hay que cuidarlos mucho. Para poder llevarse el libro, ahora que ustedes ya los conocen, lo que se va a llevar, cuando se lleven la letra E es una enciclopedia, cuando se lleven la letra C es un cuento, cada uno va a poder elegir. Todos se van a poder llevar un libro.*

*Miren tengo acá una cajita que... ¿no saben lo que encontré? A ver, a ver, a ver, miren ¿qué será? Ustedes fueron a la Biblioteca Municipal este año ¿qué vieron? ¿Qué nos mostró?*

*A: libros*

*D: libros y ¿qué más? ¿Los libros de la biblioteca no tenían también colores como los nuestros? Pero antes nos mostró algo ¿que nos mostró Margarita? ¿Margarita se llamaba?*

*A: no seño, se llama Evelyn.*

*D: ah Evelyn. Evelyn lo que nos mostró fue el carnet de la biblioteca. Cuando yo voy a la biblioteca me tengo que hacer socio entonces de esa manera yo me puedo llevar un libro. Me puedo llevar los libros cuando quiero, pero el carnet es necesario que siempre este bien completo, para que la bibliotecaria, que en este caso va a ser la seño la bibliotecaria, sepa si falta algún libro, si algún nene se lo olvidó en la casa o si algún nene no lo trajo.*

*D: para hacer esta actividad, miren, este es el carnet, (les muestra una ficha doblada en dos partes)*

*La seño va a dibujar el carnet acá, como lo tienen ustedes (lo dibuja en el pizarrón) y acá se pega la foto. Entonces este es el carnet de socio que cada uno tiene.*

*(Interrumpe para retar a un nene que reiteradas veces tuvo que pedirle silencio)*

*(Continúa)*

*D: bueno, acá va a estar la foto, algunos nenes la tienen que traer, le tienen que decir a mamá y papá que le saquen la foto para traerla. Ustedes cada uno en su carnet van a tener que escribir unas palabras, por ejemplo, van a tener que escribir esta palabra (escribe SOCIO en el pizarrón) socio número, se abrevia así (haciendo referencia a la escritura de N°). Acá dice socio número y acá en el otro renglón de abajo van a tener que sacar un numerito de la bolsa que tiene la seño y cada uno le va a tocar un número y ese va a ser el número de socio.*

*Si yo por ejemplo ahora, o mejor Juampi, saca y le toca el número: el cuatro y el uno, que es el cuarenta y uno que está acá (señala la cuadrícula de números), él va a tener que pegarlo acá abajo. ¿Y qué número de socio va a ser él?*

*(Los chicos contestan 41)*

*D: ¿saben porque les van a tocar números grandes? Porque la seño ya empezó con los nenes de la mañana, y a los nenes de la mañana les toca del uno al treinta.*

*A: seño les tocó los números bajos*

*D: claro, hasta el treinta, y ustedes van a arrancar desde el treinta uno (todos cuentan hasta el sesenta siguiendo la cuadrícula de números con la docente)*

*D: van a escribir entonces la palabra socio, número, después la seño les va dar un numerito para que peguen y acá abajo ¿qué les faltaría? Porque hay nenes que no tienen la foto entonces la seño no sabe quién es. ¿Qué precisamos escribir acá abajo?*

*A: socio*

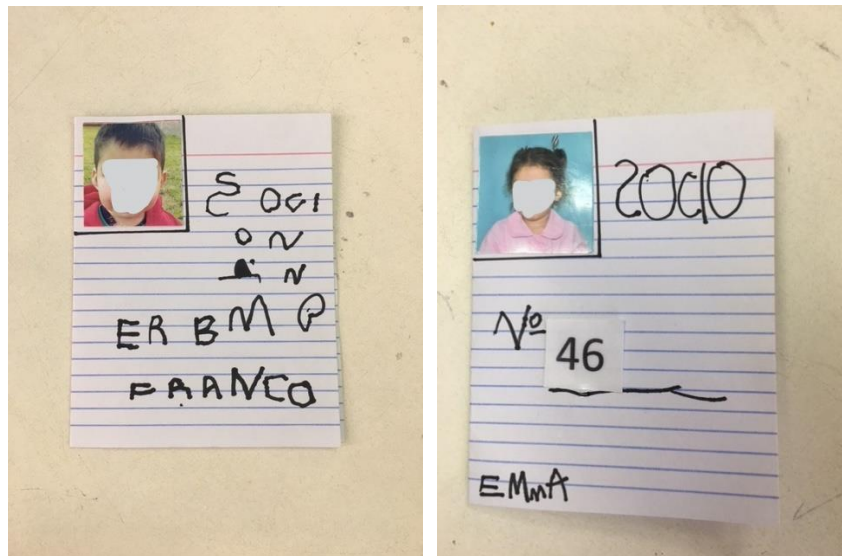
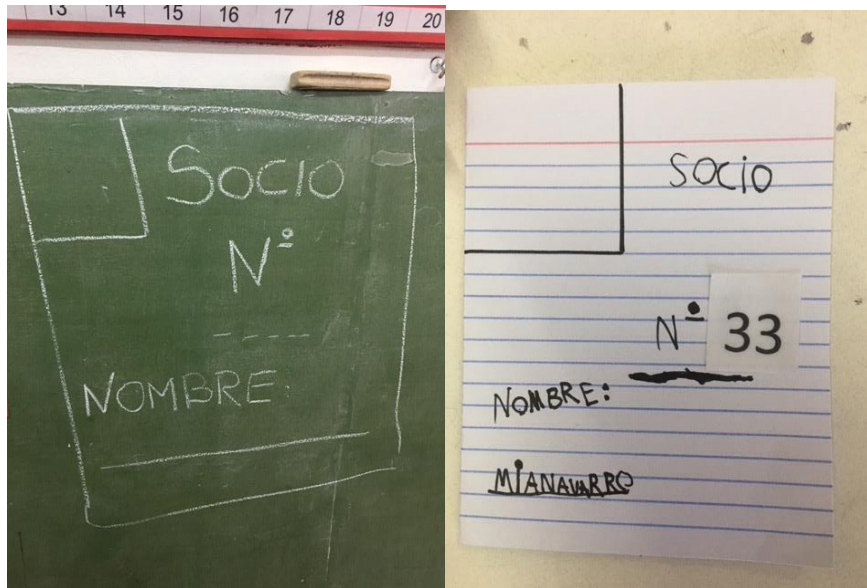
*A: el nombre*

*D: sí, el nombre de ustedes, por ejemplo, acá vamos a escribir la palabra Nombre (escribe en el pizarrón), dos puntitos, y acá abajo en el renglón que está abajo escriben su nombre, el que se anima escribe el apellido también.*

*A: seño, yo no sé escribir el apellido*

*D: bueno si querés buscamos tu cuaderno que ahí está tu apellido para copiarlo.*

*D: entonces vamos a hacer el carnet*



En el caso de **G** pudimos inferir en sus prácticas que aunque no poseía los fundamentos teóricos apropiados para las situaciones didácticas que llevaba a cabo en su sala, sus propuestas atendían a los propósitos de la alfabetización inicial. Y en el caso de **P**, la profundización de los conocimientos específicos le brindó más posibilidades para problematizar algunas cuestiones y reflexionar acerca de la tarea diaria. En los caso de EP, ambas docentes presentaron un ambiente alfabetizador de escrituras realizadas con los alumnos que les permitió fijar y recurrir cuando el niño necesitara ver cómo se escribía tal o cual palabra. En el caso de **M** se observó una sala colmada de soportes escritos valiosos pero pudimos interpretarla también, como intervención

propia de una metodología que respondía a un paradigma conductista, por ejemplo, la aparición de vocales como parte de la enseñanza. Esto dio cuenta de la necesidad de reflexión sobre las prácticas docentes.

*En las paredes del aula se observan un abecedario con las letras en imprenta y cursiva tanto en mayúsculas como minúsculas.*

*...un abecedario con la letra en el margen izquierdo superior y en el margen derecho inferior un dibujo de un objeto que empiece con esa letra. A su vez tiene un espacio donde los niños escriben palabras que empiecen con esa letra.*

Se aprecian 5 afiches con cada vocal e imágenes de revistas que empiecen con esa vocal.

*En un afiche se encuentran escritos todos los nombres en imprenta en “huesitos” de perros de los alumnos del grado.*

*Al lado del pizarrón, en un dibujo de gusano, se encuentran escritos, en imprenta, los días de la semana. También un cartel con un gancho móvil en cada columna para seleccionar el día, el número y el mes que corresponde y el mismo dice: HOY ES...*

*Arriba del pizarrón también se observa una serie numérica hasta el 31 y debajo de cada número la escritura del mismo.*

Entre las docentes de primaria encontramos más diferencias que similitudes, por ejemplo, **M** realizaba escrituras diarias habituales, de rutina y repetición como la de la fecha y el estado del tiempo con la utilización de diferentes tipologías de letras.

*Retoman la clase anterior pero primero se disponen a realizar la actividad habitual:*

*La docente escribe **en imprenta** en el pizarrón mientras dice lo que escribe:*

*DÍA JUEVES 15 DE JUNIO*

*ESTÁ NUBLADO*

**Y A** sólo realizaba, como tarea habitual y de rutina, la identificación de los niños ausentes y la escritura de esos nombres entre todos.

*“Una vez sentados les pregunta quién faltó y luego de que los niños indiquen el nombre del alumno ausente se dispone a escribirlos en la pizarra.*

*D: ¿Con qué letra comenzará Thiago?*

*A: t, i*

*D: muy bien hasta acá dice TI ¿cómo sigue Azul? ¿Cómo sigue?*

*A: A, Y G*

*D: ¿y cómo termina? (Los alumnos gritan la letra o)*

En relación con las prácticas de lectura y escritura que llevaban a cabo en el aula, ambas coincidían en la elección de recursos literarios. En una de las observaciones realizadas a **M** se propuso el reconocimiento entre distractores, el pasaje de la escucha atenta oral a lo escrito y un intercambio constructivo entre los niños sobre el comienzo de palabras. La propuesta les permitió ubicar con facilidad el estribillo de la canción.

Situaciones aúlicas observadas en el primer año a cargo de la docente M:

- Escucha de la canción “Canción para vestirse” de María Elena Walsh e identificación de las partes de la canción en carteles realizados por la docente. Registro en el cuaderno.
- Actividad a partir de la lectura del cuento *Caperucita roja y el lobo feroz, feroz feroz* del autor Fabián Sevilla de Ed. SM.

*La docente pone en el equipo de música la canción Manuelita de María Elena Walsh y pregunta ¿se acuerdan cuál es?, bien ahora escucharemos otra y en estos carteles está escrito el nombre de la autora, partes de la canción y el título (la escuchan primero completa y luego por partes)*

*D: ¿quién encuentra el nombre de la autora entre los carteles?*

*(Pasa un niño y la encuentra)*

*D: ¿Dónde encontramos “Canción para vestirse”? ¿Cómo te diste cuenta? Claro porque empieza con CA*

*(En el afiche pega el título y el cartel con el nombre de la autora)(Pone la música, la canción entera)*

*D:- Escuchen bien porque van a tener que encontrar lo que dice en los carteles-*

*(Escuchan un párrafo, para la canción y la repiten entre todos)*

*D: ¿Dónde estará este pedacito? ¿Con qué empezará A levantarse...*

*A: con la A*

*(Pasa uno de los nenes la busca y la pegan en el afiche y así sucesivamente todas las estrofas)*

*Con la estrofa UN PAJARITO.... Pasa un niño y toma cualquier cartel, la docente le pregunta ¿estás seguro? Y otro niño pasa y tomo otro cartel que dice UNA GALLINA y otro desde el banco le dice ese no es, es este (señala el correcto) -es este porque después dice pajarito y acá empieza con P como pajarito-*

*Luego de la reflexión realizada por los chicos la docente continúa con el estribillo y el cartel con el estribillo lo encuentran con facilidad.*

*D:- Ahora UPA DIJERON*

*(Y pasa una nena que enseguida busca el cartel que empieza con U)*

*D: -¿Cuándo dice NO HALLO MI FLAUTA empieza con?*

*A: NO*

*D:- Y todos saben escribir NO*

*(Todos levantaron la mano entusiasmados ya que todos reconocían el cartel con la estrofa)*

*D: -Seguimos escuchando la siguiente estrofa (música), dice: MEDIO DORMIDO...*

La actividad se presentó secuenciada con un recorrido didáctico que fue del texto hacia la palabra y las letras que la componían. En un comienzo se observó cómo la cantaban colectivamente, luego iban centrando su atención en el formato y, finalmente, en las palabras para compararlas y analizarlas. El uso de la canción como texto poético les permitió el uso lúdico de la lengua, el docente les propuso: escuchar, cantar, recitar estribillos. Luego la actividad finalizó con copia del pizarrón y la relación entre imagen y escritura.

*Una vez terminado la docente les propone la siguiente actividad:*

*D:-Dejan dos renglones y vamos a poner en el cuaderno...- (copia en el pizarrón mientras dice:*

*ESCUCHAMOS LA CANCIÓN=*

*CANCIÓN PARA VESTIRSE*

*D: -Ahora les entrega Juli la fotocopia con la canción la pegan y los animales los vamos a pintar a recortar y los pegan uno debajo del otro al lado de cada estrofa*

*(Con la música de fondo los chicos se disponen a pegar la canción y a pintar los animales)*

*D: -Ahora buscan en su canción la palabra del animal y la subrayan*

*( la docente le da a un niño que ya terminó para que reparta la fotocopia con la siguiente actividad)*

Estas actividades de cierre merecerían siempre una reflexión y, en especial, ser confrontadas con las teorías. Por ejemplo: ¿Por qué utilizar la imagen como referencia de lo que se escribe?

Braslavsky desarrolló un recorrido por los diferentes métodos tradicionales y explicó el método de la palabra total (sin análisis) traducido en Argentina como *Veo Leo* que consistía en que, a partir de ver la imagen, el niño adivinaba la palabra y se suponía que aprendía a reconocer su significado asociándolo con la imagen. Así cobraba relevancia la imagen y podríamos decir que carece de sentido la escritura de la misma. Este método fracasó porque no pudo desarrollar la capacidad de leer palabras nuevas. En otra de las observaciones de **M** encontramos que continuaba trabajando desde la literatura y en esta oportunidad a partir de un cuento:

*(Continúa escribiendo en el pizarrón)*

**SEGUIMOS TRABAJANDO CON**

**CAPERUCITA ROJA Y EL LOBO FERROZ FERROZ FERROZ**

D: -¿Qué dirá lo que está en rojo?

A: -rojaaaa

*(la maestra les da un tiempo para que copien)*

*Le da a un nene fotocopias para que reparta*

D: -Bueno en la fotocopia dice: entre todos leemos la página 13, busquen todos la página 13 en su libro

*(lee la primera consigna)*

D: -¿que tendremos que poner acá?

A: - la abuela

D: -¿quién te lo leyó?- *(viendo que sabía)*

A: -nadie, la imagen- *(se dio cuenta solo con mirar las imágenes del cuento)*

*La docente se dispone a leer la página 13 del cuento.*

D:-¿de quién habla esta página?

A:- de la abuelita

D: - bien, ¿qué dice de ella?

A:- que es linda

D: - ¿acá dice que es linda?

A: - Nooooo, que es viejita

O/A: -Que es vieja

D: -¿Es lo mismo decir que es viejita a que es vieja?

A: nooooo

D:-¿Por qué no es lo mismo?

A: - porque viejita es que es un poco vieja

D: -No, la diferencia es que viejita lo decimos cariñosamente- *Muestra la fotocopia y señala:*

	<p style="text-align: center;"><i>CARACTERÍSTICAS</i></p> <p><i>¿COMO ES?:</i>.....</p> <p><i>¿DÓNDE VIVE?:</i>.....</p> <p><i>ACTIVIDADES:</i>.....</p>
--	--

*D: -Acá a la izquierda vamos a dibujar a la abuelita y acá al lado dice CARACTERÍSTICAS  
¿Qué vamos a poner en el primer renglón que pregunta cómo es la abuela?*

En esta propuesta, una de las intenciones fue la comprensión del texto donde la docente también presenta problemáticas ortográficas. Al observar las grillas que debían completar los niños junto con la docente nos llevó a indagar acerca de otros propósitos y contenidos que fueron planificados. La secuencia didáctica era ofrecida por una editorial que brindaba el cuento y las fichas para realizar en cada actividad. Consideramos que estas grillas pretendían la escritura en base de la comprensión de lo leído y lo relacionamos con teorías que alentaban a la formación de un lector pasivo como lo explica Braslavsky (2013). Un lector que trataba de extraer el pensamiento del autor pero sin construir significados, es decir, sin elaborar hipótesis, ni confrontar ideas así como tampoco desarrollar evaluaciones o críticas.

En cambio en el caso de A, también observamos que parte de los textos literarios, pero en la secuencia planificada se desprendieron actividades que permitieron la comprensión del texto a partir de diferentes propuestas creativas que posibilitaron la lectura y escritura de diferentes textos y situaciones comunicativas con sus respectivos registros escritos. Braslavsky definía estas estrategias como comprensión activa o referencial, donde “depende del lector, de la variabilidad de su comprensión individual y porque el mismo lector puede comprender de manera diferente en distintas lecturas” (2013: 54). Al observar su texto y las anotaciones con lápiz que tenía cada página inferimos el trabajo previo para planificar la secuencia didáctica.

Situaciones aúlicas observadas en el primer año a cargo de la docente A:

- Actividad a partir de la lectura del cuento *¿Dónde está mi almohada?* de Ana María Machado, ed. Loqueleo.

D: A ver ¿quién me cuenta rápidamente y sin gritar de que se trata este libro? ¿De una almohada? Pero ¿la almohada es la protagonista de este cuento?

A: noooo

D: ¿quién es la protagonista de este cuento?

A: Ana María

D: nooooo esa es la autora Ana María Machado

A Isabel

D: muy bien Isabel y ¿qué problema tiene Isabel?

N que no encuentra su almohada

D: muy bien que no encuentra su almohada, entonces Gianfranco por donde empieza a buscar su almohada

D: primero antes que nada ¿dónde la busca?

A: en su cajón

(La docente repite: en su cajón, sacó el pijama, los calzones... (Todos se ríen )

La siguiente propuesta fue realizada a partir de la página 15 del cuento *¿Dónde está mi almohada?* de Ana María Machado. En el siguiente intercambio inferimos re-narración, identificación de personajes, lectura de imagen y reconocimiento de la palabra TORTA.



D: docente/ A: alumno/a

*D: pero vamos a la página en que esta Blancanieves y ¿qué está haciendo ahí?*

*A: cocinando*

*A: cocinando empanadas*

*D: levantando la mano, ¿qué cosas les permite darse cuenta que Blanca nieves está cocinando?, mirando la imagen. Dylan ¿cómo te das cuenta vos que está cocinando que hay en la imagen?*

*A: hay masa*

*(A medida que va nombrando cada alumno contesta: un palo de amasar, fruta, un libro)*

*D: un libro de recetas y ¿este papel que está acá con este lápiz para que será?*

*A: para los ingredientes*

*D: ¿qué son los ingredientes?*

*A: son cosas para hacerlos*

*D: son cosas para hacer, pero ya sabemos que está cocinando, ¿que estará cocinando?*

*A: empanadas*

*D: ¿está haciendo empanadas? Miren, yo leí acá y no dice Blancanieves está haciendo empanadas, ¿quién se anima a leer?*

*(Varios levantan la mano y dicen yo, la docente pide silencio para poder continuar)*

*D: Guille, acá Felipe me dice que no estaba preparando empanadas que estaba preparando una torta, te animas a decirme ¿dónde dice torta?*

*(El nene señala la palabra en el texto)*

*D: muy bien ¿te animas a decirnos las letras? así lo escribo*

*A: la T con la O, la R, LA T con la A (mientras la docente escribe: TORTA)”*

Luego se observó como la docente invitó a los niños a dictarle para comenzar a escribir. En la escritura colectiva, la docente escribía lo que le dictaban y aparecieron algunas problemáticas.

(cita mencionada arriba)

*D: Franco ¿te animás a decirme cómo se escribe la palabra harina? pero ojo, que harina tiene una trampita (mientras escribe en la pizarra H todos los nenes dicen H)*

*D: bueno ahora Franco*

*A: A*

*La docente mientras escribe HA dice ¿cómo sigue?*

*A: T*

*La docente escribe HAT*

*D: a ver ¿están de acuerdo?*

*A: noo la D*

*(Escribe HADI)*

*A: pero va a decir hadina*

*D: claro, va a decir HADINA así*

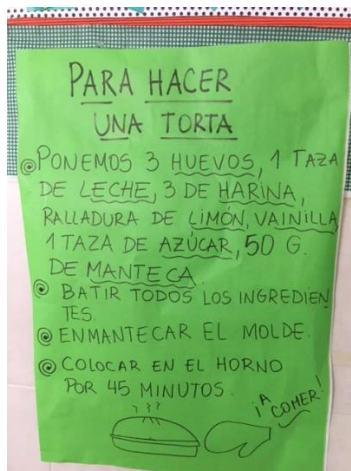
*A: yo sé, con la R*

*D: Muy bien con la R pero que en este caso suena suavcita mira, no digo rr porque si no va a decir harrina, si lo escribo como suena entonces dice HARINA*

Luego propuso la copia en el cuaderno de lo construido entre todos:

*Una vez finalizada la escritura de cada ingrediente la docente les dice:*  
*D: Ahora van a sacar el cuaderno de dibujitos (es el que tienen forrado como ellos quieren) y van a buscar la hoja que está después de la última tarea y ponemos*  
*D: ¿qué día es hoy? Y escribe en la pizarra: MIÉRCOLES...*  
*D: ¿quién se anima a leer el título?*  
**MIÉRCOLES 27 DE JUNIO**  
**¡BLANCANIEVES EN LA COCINA!**  
**INGREDIENTES DE UNA TORTA**

Al día siguiente confeccionaron la receta de una torta entre todos y quedó expuesta en una de las paredes del salón.



En otra de las observaciones, A profundizó acerca de los conocimientos de la lengua escrita, incorporando el juego del lenguaje, la ortografía y los signos de interrogación y admiración:

*D: muy bien, fíjense cómo leímos de a poquito toda la primera página y dice:*  
*(La docente lee de corrido y con entonación toda la página)*  
*A: seño, hay muchas rimas ahí*  
*D: ¿qué palabras riman?*  
*(Los nenes se quedan callados)*  
*D: mirá (como para que escuchen bien) YO TAMBIÉN PERDÍ EL ZAPATO, EN EL PUENTE DE AVIGNON, ALGUIEN SE LO HABRÁ LLEVADO CUANDO POR ALLÍ PASÓ*  
*A: cuando allí pasó rima seño*  
*D: sí, rima con el nombre del puente, ¿cómo era?*  
*(Contestan AVIGNÓN)*  
*D: y YO TAMBIÉN PERDÍ EL ZAPATO rima con ALGUIEN SE LO HABRÁ LLEVADO por que termina ¿cómo termina zapato?*

A: con la letra O

D: muy bien, con la letra O, entonces yo pensé Cenicienta no encuentra su Zapato, como vimos ayer ¿se acuerdan? E Isabel ¿no encuentra?

A: su almohada (todos juntos)

Y escribe HAZDA, mientras que los niños van leyendo)

D: a ver Azul ¿está bien escrito hada?, a ver ¿todos saben qué es un hada no? yo les dibujo una media fea... (Y a modo de juego dibuja un hada en la pizarra mientras los niños le van dictando que le falta, a qué se parece, etc.)

(Se genera un espacio de juego e intercambio)

D: entonces ¿qué les parece dice HADA acá?

A: No, dice HAZDAD

D: es verdad, ¿qué letra les parece que no va?

A: la Z

D: muy bien, la Z no va (y la borra)

A: y tampoco la otra D

D: ¿cuál? ¿Esta o esta? (señalando)

A: la última

D: muy bien la última no va (la borra)

Una vez finalizada la escritura entre todos la palabra ABRACADABRA la docente le agrega los signos de admiración y mientras que los señala, les pregunta:

D: ¿alguien sabe cómo se llaman éstos?

A: sí, signos de admiración

D: muy bien, se acuerdan que ayer usamos esto (y escribe en la pizarra ¿?)

A: sí, para preguntar

D: muy bien para preguntar y éstos son para decir como exclamando (y dice la frase exclamando)

A: seño, si lo das vuelta es una I

D: Bien entonces ahora en el cuaderno voy a copiar el día (escribe el día en la pizarra), en el segundo renglón ¿qué va? (escribe una cruz que representa el segundo renglón), va el nombre y apellido y luego el título.

Y en la fotocopia que ustedes tienen, donde tienen el dibujo del hada madrina, al lado tienen un cuadro con renglones y ahí van a escribir el hechizo. Les voy a borrar pata de cabra para que no sean tan largo. Bueno ya tienen para copiar lo que decidimos poner entre todos, empiecen, no se atrasen.

En relación al punto 1.1 observamos que **G** logró la escritura colaborativa y el trabajo con el grupo en general pero **P** incorporó el concepto de trabajo cooperativo dividiendo la sala en



D: Bien, vamos a leer entre todos pero después van a leer solos. A ver, Feli (se dirige a uno de los niños) lee la consigna.

A: Observa- la –imagen- de la mamá de Martín- cuando -llega a buscarlo a la casa de Cuca

D: ¡Muy bien! (la docente repite la oración y agrega) es lo que hicimos recién

D: A ver, Cata, (se dirige a otra alumna) lee la pregunta 1

A: ¿Qué notas en ella?

D: ¿Qué notan en ella?

A: Que está embarazada

D: Muy bien, que está embarazada, que va a tener un bebé.

A: ¿Seño qué ponemos?

D: Todavía nada, esperen

D: Nadia, ¿la dos?

A: (la niña lee la pregunta dos) ¿Cómo imagina al hermanito o hermanita de Martín. Escribí cómo es.

D: (Repite todo) O sea, que tienen que imaginarlo y escribirlo, por ejemplo: si va a ser chiquito, si va a ser gordito o no, si va a tener olor a bebé, si va a ser peladito, si va a estar siempre durmiendo si va a tomar la teta de la mamá, si va a usar pañal (se ríen todos) lo que ustedes quieran.

A: Si se va a hacer pipí o caca

D: Punto 3, ¿quién puede leer? ¿Guille podés leer?

(El alumno lee la consigna)

D: Bien, dice que después de escribir las respuestas tienen que pegar la fotocopia en el cuaderno y dibujar a Martín y su hermanito juntos por primera vez. Levante la mano ¿quién tiene un hermanito más chico?

(Los chicos levantan la mano y conversan acerca de quienes tienen primitos etc.)

D: Bueno entonces aquellos que tienen un hermanito o primito saben lo lindo que es estar en contacto con un bebé.

D: Antes de responder aclaro que es un grupo y no quiero ver ninguno trabajando solo, vamos a escribir en el cuaderno prolijo (y se dispone a escribir en el pizarrón)

(Se dirige a mí y me dice ¿sabés que ponemos la letra en cursiva ya? Le pregunto ¿sólo la fecha o también el título? Y me responde, solo la fecha con cursiva)

D: ¿Qué día es hoy?

(Los niños responden miércoles)

D: Miércoles y fecha ¿quién se acuerda?

(Responden varios, 14)

D: muy bien, 14 (Mientras escribe en la pizarra)

(Escribe el título y le pide a un niño que lo lea)

A: Un –hermanito- para Martín

D: Muy bien, no vengo a preguntarle muchas veces a la seño que pongo acá, leen la pregunta con sus compañeros y la responden, se ayudan.

D: Y nosotros vamos a hacer acá algo relindo (se dirige a la mesa que tiene a su lado con cuatro niños)

A: ¿Por qué ellos siempre hacen algo relindo?

D: Para que le pueda salir cada vez mejor las palabras que escribimos, me siento con ellos para ayudarlos a que puedan escribir.

*(Luego de un tiempo que los niños trabajaron en grupo sonó el timbre y salieron al recreo. A su regreso tenían clase de música. La docente me comenta que al día siguiente conversan sobre lo que contesto cada grupo y realizan las correcciones necesarias entre todos)*

En relación con el punto 2, “Los obstáculos de la tarea diaria”, hemos encontrado en las docentes la conciencia de exceso de alumnos por aula o sala como un obstáculo difícil de sortear; expresaron que la atención personalizada era indispensable en muchos casos para el inicio de la escritura. Frente a estas condiciones áulicas se observó que las docentes buscaban diferentes estrategias. En el caso de **P** de EI utilizó constantemente para la copia los recursos que presentaba en la sala como el abecedario, carteles con los nombres y los cuadernos que en el que tenían escrito el apellido:

*D: si, el nombre de ustedes, por ejemplo, acá vamos a escribir la palabra Nombre (escribe en el pizarrón), dos puntitos, y acá abajo en el renglón que está abajo escriben su nombre, el que se anima escribe el apellido también.*

*A: seño yo no sé escribir el apellido*

*D: bueno si querés buscamos tu cuaderno que ahí está tu apellido para copiarlo.  
(cita reiterada antes)*

En el caso de **G** de EI solicitó la presencia de la preceptora para aquellos niños que necesitaban un acompañamiento personalizado para llevar a cabo la propuesta. **A** utilizó como estrategia, de acuerdo con cada actividad a realizar, la distribución en las mesas (grupales):

*Comienza a ubicarlos ella, los va nombrando y les indica donde sentarse y con quién.*

En una oportunidad la docente me comentó que para ella era más fácil si ubicaba los niños por nivel. (lo pudimos apreciar en la observación de la página anterior, cuando hablamos del trabajo grupal). En el punto 3 hemos recabado información en las entrevistas acerca de su concepción de la enseñanza de la lengua escrita. En los casos de EI pudimos apreciar que **P** poseía fundamentos más claros acerca de qué se debía enseñar en este proceso debido a su tránsito en capacitaciones y especialización incompleta de AI. Aunque sus propuestas respondieron a propósitos más claros, cabe destacar que ambas acordaron los mismos contenidos a enseñar brindados por el DC y sus estructuras didácticas respondieron de manera creativa.

En las observaciones de EP encontramos coincidencias en la claridad de los conceptos acerca de la AI pero en el caso de M pudimos apreciar que sus prácticas aun en algunas ocasiones eran atravesadas por enfoques anteriores, como por ejemplo, la escritura sin sentido como prácticas habituales. También la utilización de la literatura como recurso para comprender y escribir de acuerdo con lo que se ha leído; sin embargo, observamos el diseño de una propuesta creativa con una canción reconociendo entre distractores, así como discutir y reflexionar sobre recurrencias del texto. Esta propuesta didáctica se contraponía con la secuencia didáctica confeccionada por la editorial.

En ambas docentes de EP también encontramos coincidencias en sus prácticas y en sus dichos cuando hicieron referencia al bullicio y la poca capacidad de atención que traen del jardín. Interpretamos que sus dichos respondían a un enfoque en el cual el alumno era pasivo mientras que el maestro era activo y predominaban las estrategias de inculcación. Este quiebre era el que también mencionaron las docentes de EI que escuchaban este discurso de las docentes de EP en sus comunicaciones para diseñar el proyecto de articulación. A su vez, las docentes dejaron entrever su adhesión a un enfoque que caracterizaba al sujeto que aprende y su contexto; pues en la selección de contenidos no quedaba en claro qué conceptos eran los que se debía apropiarse el niño y, tampoco, la claridad de las estrategias diseñadas.

## Conclusiones

En nuestra investigación intentamos comprender las prácticas de enseñanza de alfabetización inicial en la tercera sección de Educación Inicial y el primer año de Educación Primaria. Para ello, en el trabajo de campo analizamos las diferentes dimensiones: *Formación inicial y desarrollo profesional, Institucional, Curricular y Áulica* con el propósito de corroborar nuestros objetivos específicos y las preguntas formuladas durante el proceso. Al arribar al final de nuestra investigación nos pareció apropiado subvertir el orden de categorías mencionadas anteriormente porque advertimos que durante el proceso adquirieron sentido, especialmente, en las prácticas de enseñanza. Decidimos entonces, hacer foco y profundizar la dimensión áulica porque consideramos que era el espacio concreto en donde se llevaba a cabo la práctica y reunía las cuestiones analizadas en las otras dimensiones. Valoramos su importancia como espacio de toma de decisiones de las docentes seleccionadas con respecto a las características, los recursos y los contenidos de las prácticas de enseñanza de Alfabetización Inicial. Fue en esta dimensión donde emergieron los límites profesionales, los obstáculos y la necesidad de construir estrategias para superarlos.

En esta deconstrucción establecimos tres modos de confirmar conceptos fundamentales vinculados con las prácticas profesionales:

- a) en relación con la enseñanza, la *relación teoría- práctica*
- b) en relación con la AI, el *conocimiento profesional construido*
- c) en relación con la continuidad del proceso hemos profundizado en la articulación entre ambos niveles para transformarlo en un nuevo concepto, el *enlace pedagógico*.

a) En relación con la enseñanza, se hizo el foco en la *relación teórico práctica* y arribamos a la siguiente afirmación: Si entendimos la noción de enseñanza desde un paradigma crítico, como “la práctica socialmente construida, contextualizada socio-historicamente, cargada de valores, intenciones, que debe ser analizada desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan” (Sanjurjo, 2002: 23) y, con este enfoque, la teoría y la práctica son construcciones sociales en contextos concretos, y desde su articulación, se persiguió la transformación, no sólo

comprender o interpretar, entonces concluimos que existió la preocupación de arribar a la teoría desde la práctica. Ésta fue reflexiva, según Elliot (1990), ya que fue un proceso dialógico generador de práctica desde la teoría y teoría desde la práctica. Coincidimos con Souto (1996) en poner el acento en la formación docente y en la enseñanza del análisis y reflexión de las prácticas. Para ello debía aparecer la teoría como mediación que permitiera analizar la complejidad de la práctica desde diversas miradas referenciales. Esto significaba la construcción de un futuro docente reflexivo a partir de la investigación del contexto en el cual intervendría para desarrollar estrategias adecuadas y no desde una concepción técnica de articulación teórica y práctica, es decir, adquirir conocimientos sobre estrategias e instrumentos para llevar adelante la dinámica del aula. Las prácticas de enseñanza fueron prácticas sociales y complejas que requirieron un docente profesional que, ante situaciones problemáticas surgidas en la práctica diaria, dispusiera no solo de herramientas teóricas y prácticas para intervenir, sino de una actitud de autonomía y compromiso para dialogar con las situaciones emergidas durante la práctica.

Investigar las situaciones áulicas conllevó a la permanente reflexión sobre la propia acción para construir su conocimiento profesional. Para poder llevar adelante un diálogo entre teoría y práctica fue necesario profundizar en los marcos teóricos que las docentes construyeron en su formación inicial, los espacios de formación continua y en su experiencia laboral. Acordamos con Sanjurjo (2005) cuando sostenía que las decisiones del docente se basaban en las teorías construidas en su formación profesional, el alumno y el contexto. Estos marcos teóricos intentaban responder preguntas como ¿cuándo comienza la alfabetización inicial? o ¿cuál es su objeto de estudio?, así como también, ¿qué se enseña y cómo se enseña la lengua escrita? Al respecto coincidimos con Edelstein (2011) cuando definía el conocimiento académico como:

(...) parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, organizando sobre esta base su propia experiencia. [...] el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que, desde la práctica, reconstruye críticamente sus propias teorías (108).

Para concluir podemos aseverar que en las informaciones recabadas durante las intervenciones, las docentes se mostraron reflexivas en relación con la necesidad de búsqueda de estrategias para enfrentar los obstáculos que se les presentaron en sus prácticas. También, constatamos reflexión en las fases pre-activas y pos-activa, como plantea Jackson (1968), pero no advertimos que identificaran teorías construidas en su trayectoria escolar para reflexionar sobre la acción, es

decir, en la etapa interactiva. Por momentos, sus prácticas fueron atravesadas por teorías tecnicistas que, por estar naturalizadas, no fueron consideradas por las docentes. En cuanto a la enseñanza, las docentes de Educación Primaria mostraron una constante práctica reflexiva en la toma de decisiones para sus propuestas tanto en relación con los propósitos, contenidos, estrategias y recursos, como con los obstáculos que se les presentaron en la cotidianeidad (cantidad de alumnos y alumnas en el aula, proyectos de inclusión). Si bien las docentes de Educación Inicial rescataron como positivo el espacio de la Práctica y la Residencia en la construcción de algunos aprendizajes, podemos inferir la escasa capacitación continua en el área para el nivel. A su vez, las docentes de nivel primario manifestaron la falta de acompañamiento de las profesoras y profesores durante su formación inicial para la construcción de sustentos teóricos y herramientas, lo que motivó la búsqueda de respuesta a sus inquietudes en diferentes trayectos de capacitación en su desarrollo profesional.

b) En *relación con la alfabetización inicial*, avalamos las palabras de Sanjurjo (2005) cuando afirmaba que el “conocimiento profesional” era aquel surgido ante la complejidad de la práctica docente en situaciones problemáticas, sin anticipación sino imprevisto pero que pudo resolver a través de la articulación con conocimientos previos; o los denominados “dilemas”, situaciones que necesitaban salidas antagónicas y exigían la reflexión constante sobre los momentos de la práctica. Así como también la relación y confrontación con las teorías científicas y la realidad, un proceso que le permitía al docente construir y apropiarse de un saber, actuar para responder diferentes requerimientos que se le presentaban. A tal efecto, respaldamos la necesidad de profundizar el conocimiento del objeto de estudio en la formación inicial y continua. Este último campo de formación docente abrió posibilidades de conocer los marcos teóricos que sustentaban las acciones didácticas, favoreció el relevamiento de construcciones y estrategias innovadoras y promuevió la identificación de los dispositivos puestos en práctica para llevar adelante lo prescripto en el diseño curricular. Además de la construcción de conocimiento sobre la lengua escrita durante la alfabetización inicial, resultó imprescindible indagar sobre las diferentes corrientes que sustentaron históricamente los modos de enseñar y los métodos utilizados para poder relacionarlos y confrontarlos con los desafíos que plantea la práctica docente.

Hemos construido conocimiento, entonces, acerca del bajo impacto que han tenido las líneas de acción pedagógicas en el transcurso de la formación inicial, ya que, en los casos analizados,

las docentes manifiestan la carencia de teorías que sustentaban su labor profesional en el inicio de su labor docente. Esto permite pensar que durante la formación inicial no construyeron, en cada una de las asignaturas, espacios necesarios para intercambiar opiniones, inquietudes y todo aquello que pudiera promover la formación de un docente crítico. Un docente crítico que presentara una postura reflexiva frente a la enseñanza de las prácticas del lenguaje en el aula necesitaría un marco teórico que le permitiera realizar constantes interpelaciones. Nuestra investigación nos permitió afirmar que la formación inicial fue fundamental en la construcción de esta actitud.

A pesar de la predisposición de las docentes de primaria para reflexionar sobre las prácticas áulicas relativas a la alfabetización inicial a partir de remitirse a teorías actualizadas para tomar decisiones, emergieron cuestiones internalizadas que ponían el énfasis en hábitos formales tales como el uso de la cartuchera, la escritura en el cuaderno, el pararse y hablar constantemente. Para las docentes, estos hábitos se consideraban necesarios en el proceso de la lectura y escritura. Las docentes de Educación inicial, en cambio, aún con escasos sustentos teóricos para interpelar sus prácticas, pudieron identificar en las prácticas de las docentes de primaria con las que articularon, un quiebre o ruptura en el proceso de alfabetización inicial poniendo el foco en cuestiones de hábitos, rutinas como condicionantes del aprendizaje de la lectura y escritura por parte del niño. En las prácticas de enseñanza de Alfabetización Inicial de las docentes de Educación Inicial se infieren similitudes en relación a la identificación de los contenidos a enseñar que prescribe el Diseño Curricular, propuestas flexibles y acordes al nivel pero se advierten diferencias en el reconocimiento de enfoques acerca de la alfabetización inicial y de los marcos teóricos que sustentan sus prácticas.

Sobre el conocimiento teórico construido consideramos que las docentes de Educación Inicial participantes en esta investigación se mostraron actualizadas en relación con la lectura y escritura como prácticas culturales y sociales. En el diseño de sus propuestas advirtieron que leer y escribir se relacionaba con la significación de los textos, por ello contemplaron el acercamiento a diferentes textos literarios de autor y promovieron la mediación docente tanto en la lectura como en la escritura. Identificaron la lengua como un sistema de comunicación, aunque no precisaron la necesidad de enseñarla. La lengua escrita fue considerada complementaria de la lengua oral. En algunas oportunidades se observaron confusiones sobre la creencia *que se escribe como se habla* dejando entrever un enfoque puesto en el alumno como responsable del aprendizaje y no

en el rol del docente. Desde esta perspectiva pareciera que se intentaba eludir la responsabilidad de la institución y el docente en la formación de lectores y escritores.

En el caso de las docentes de Educación Primaria interpretamos que, a pesar de reconocer en uno de los casos, el valor y la influencia de una co-formadora disponible, ninguna encontró en la formación inicial los conocimientos específicos de la disciplina. Sin embargo, en sus propios caminos, realizaron indagaciones acerca de conceptos y teorías que les permitieron reflexionar sobre las intervenciones. Sus prácticas docentes se planificaron, llevaron a cabo de manera organizada, en secuencias, con propósitos determinados, acorde a lo prescripto por el actual diseño curricular. No obstante identificamos que todavía prevalecían algunos aspectos sustanciales que responden al enfoque racional técnico.

Si bien las investigaciones sobre la alfabetización inicial continuaron acumulando conocimiento cada vez más específico sobre los procesos de lectura y escritura, no se advirtió que estos avances incidieran sustancialmente en las prácticas profesionales. Sería necesario ampliar y sostener políticas educativas con trayectos formativos que socializaran saberes y pusieran en discusión aspectos de la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque equilibrado, integrador de los aportes de las diferentes ciencias del lenguaje.

b) En *relación a la continuidad del proceso de Alfabetización Inicial* coincidimos en renombrar la noción de articulación entre ambos niveles para transformarlo en un nuevo concepto. Por ello, pensamos y agregamos aportes sobre el concepto de enlace pedagógico como superador al concepto de articulación entre los dos niveles educativos, inicial y primario. Si nos remitimos al significado de articulación, el diccionario de la Real Academia Española, lo define como: “Unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas.”. Mientras que la palabra enlace significa: “Conexión, correspondencia de algo con otra cosa”. Si bien los términos son sinónimos, ese sentido nos permitió reconocer que articular implica sólo unir o desunir y, en cambio, la noción de *enlace* abarca otras, como relacionar, conectar, unir, trabar, vincular y empalmar. Retomamos las palabras de González y Gaspar:

La articulación entre el Nivel Inicial y la escuela primaria resulta genuina sólo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza, cuestiones que se pueden pensar cuando se comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo” (Documento 1/2016: Articulación con primaria. Aportes para pensar).

Coincidimos con las autoras y pensamos que la continuidad del proceso de alfabetización inicial es posible si las docentes de ambos niveles comparten presupuestos teóricos sobre la enseñanza de la lectura y escritura y la importancia de la reflexión sobre la práctica, interpelando las construcciones alcanzadas en su formación inicial, así como también analizando el contexto. Podemos decir entonces que, tanto las prácticas de la tercera sección del nivel inicial y el primer año del nivel primario inciden, favoreciendo o entorpeciendo, el proceso de alfabetización inicial.

Como futuras líneas de acción para favorecer el enlace pedagógico pensamos algunas propuestas en distintos niveles de formación, para superar estas tensiones entre docentes de ambos niveles, que muestran rupturas y quiebres entre el pasaje de un nivel al otro. Desde la formación inicial es necesario profundizar en cada profesorado los aportes de las ciencias involucradas en la Alfabetización Inicial, generando espacios que permitan procesos de reflexión constante y propuestas para construir nuevos significados en las instituciones asociadas para la formación. A su vez, consideramos que la formación continua debe contemplar la posibilidad de reunir en las líneas de capacitación, específicamente, a los y las docentes que se encuentren trabajando en la tercera sección del nivel inicial y primer año de educación primaria. Esto permitirá no sólo cuestionar propuestas, confrontarlas con la teoría y revisar los aportes de cada ciencia, sino construir criterios para crear condiciones pedagógicas y materiales para que todos los niños y niñas accedan al proceso de alfabetización inicial y puedan aprender independientemente del contexto en el que residan. Sería propicio entonces tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional presentar la diversidad de problemas y temas que se suscitan en las prácticas y cómo cada aporte nos ayuda a pensar diferentes respuestas a los desafíos que se nos presentan.

De la investigación surge la necesidad de desechar, entonces, el concepto de *Articulación* propio del pasaje de un nivel a otro. En este caso, construimos una nueva categoría que denominamos *enlace pedagógico*. El concepto se configura a partir de la relación vincular entre dos niveles de escolaridad en los que se intenta sostener conexión entre los contenidos y ámbitos de experiencia y en los que es imprescindible la relación entre sustentos teóricos y enfoques didácticos. La noción también se liga con la necesidad de efectuar el enlace de estrategias, dispositivos y formas de enseñanza que pueden construirse entre los dos niveles referidos.

Con respecto a las demás dimensiones que recalcan en lo áulico podemos afirmar que la Dimensión Institucional que sostiene el rol de la escuela y cada institución es producto de su propia historia y por eso está situada de manera particular frente a los procesos que devienen en educación. En los casos investigados, desde el primer acercamiento a las escuelas inferimos primero y luego comprobamos que los directivos promueven la participación y el compromiso de sus docentes en la apertura sin restricciones a la mirada externa por lo que fueron flexibles en la adaptación mutua. Se advierte que en las escuelas seleccionadas se trabaja en equipo ya que se manifiestan los acuerdos propios de cada institución a través de los proyectos de articulación implementados en los casos analizados.

La dimensión curricular propone los lineamientos generales sobre los campos epistemológicos, las concepciones pedagógicas, los enfoques, la función de la escuela, las nociones de enseñanza, aprendizaje, evaluación, el rol docente, los contenidos de enseñanza, propósitos y objetivos que se adoptan en cada tiempo y lugar. Estos lineamientos requieren de sucesivas lecturas y profundo análisis para poder comprender las estrategias más adecuadas que favorezcan el proceso de aprendizaje de los alumnos. Al respecto, hemos observado que las docentes implicadas en la presente investigación conocen los aspectos conceptuales y didácticos establecidos por la provincia de Buenos Aires y realizan continuas referencias a lo establecido en el curriculum. Por ello, cuentan con criterios básicos sobre las estrategias didáctico-pedagógicas que se observan en sus prácticas cotidianas. Tanto el diseño curricular de Educación Primaria (2017) como el nuevo diseño de Educación Inicial (2018-2019) presentado en el periodo final de este trabajo, plantean el enfoque alfabetizador equilibrado que de manera general propone tres tipos de conocimientos: la cultura escrita, el conocimiento lingüístico y las normas y usos de la cultura escrita. Estos cambios todavía no han sido construidos por las docentes entrevistadas.

Como todo proceso de investigación, en nuestro trabajo encontramos alguna limitación. En este caso podemos referir que las docentes seleccionadas son contemporáneas, por lo tanto sus planes de estudio en la formación inicial han sido semejantes. Una futura línea de investigación podría contemplar aquellas prácticas de enseñanza de docentes noveles para analizar y comprobar cómo incide el nuevo diseño curricular del Nivel Superior en las prácticas diarias y si existe relación entre lo prescripto en ese nivel con las necesidades y lineamientos previstos para los otros niveles. Asimismo podemos pensar que si la alfabetización inicial comenzara desde que

los niños son muy pequeños, nuestro trabajo podría generar otra línea de investigación que ampliara el análisis de las prácticas de Alfabetización Inicial desde la primera sección (sala de tres) hasta finalizar la unidad pedagógica (segundo año del primer ciclo de la educación primaria).

## Anexo

El anexo se adjunta en el CD ROM y se codifica de la siguiente manera:

Carpeta “Entrevistas”: Se encuentran las entrevistas realizadas a las cuatro docentes seleccionadas y la matriz de volcado de datos. Las entrevistas se clasifican con la letra E de entrevista + Docente + la letra inicial del nombre y el nivel educativo al que corresponde, inicial o primario. (Ej: E\_DocenteG\_EI).

Carpeta “Registros de observaciones de clases”: se conforma con los registros de las observaciones de clases de las salas de cinco (terceras secciones) y de los primeros años. (Ej: RO\_Docente A\_EP1)

Carpeta “Planificaciones didácticas”: Planificaciones docentes.

Carpeta “Documentos”: Comprende Leyes, Diseños curriculares y documentos de apoyo especificados en la bibliografía.

Consentimientos informados de las docentes participantes de la investigación.

Lista de abreviaturas:

EI: Educación Inicial

EP: Educación Primaria

DC: Diseño Curricular

AI: Alfabetización Inicial

## Bibliografía

- Alisedo, Melgar, Chiocci. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós Educador.
- Alisedo, G. (2014) *Aportes de la Lingüística general y la Historia de la lectura*. En Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Nuestra Escuela. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alfonso, I. (2009). La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (45-70)*. Rosario: Homo Sapiens
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich y Cappelletti (2014). *Las prácticas como eje de la formación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba,
- Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Teoría en la práctica: Aumento de la eficacia profesional*. San Francisco: Jossey Bass.
- Azzerboni, Delia et al. (1998). *Alfabetización Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Noveduc.
- Barbier, J.M (2000). *El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales*. París, Francia. L'Harmattan.
- Batiuk, V y Coria, J. (2015) *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNICEF.
- Bauman, Z. (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Bs. As. Argentina: Nueva Visión.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

- Borzzone de Manrique, A. (2004). *Leer y escribir a los cinco*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué Grupo editor.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Botte, E. y Melgar, S. (2016). *Seminario final*. En Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Nuestra Escuela. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, M. (2003). *Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Chomsky, Noam.(1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Conferencia de Managua I. Madrid, España.
- Clemente L y Domínguez G. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Colomer, T. (2010). *La literatura infantil en la escuela*. En La formación docente en Alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Davini, M.C. (2009-20010). *Aportes de la didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en alfabetización inicial*. En La formación docente en Alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- (2015). *La formación en la práctica docente*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Dehaene, S. (dir.). 2015 [2011]. *Aprender a leer. De las ciencia cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata, SL.
- Fasold, R. (1998). *Sociolingüística del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial docente
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En M. (. Wittrock, La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós.

- Ferguson, (1959). *Diglossia*. Disponible en línea en:  
<http://es.scribd.com/document/106861659/FERGURSON-Diglosia-Retipiado>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*, México: Fondo de Cultura Económica
- Frigerio, G. y Diker G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- González, A. y Weinstein, E. (2013). *De la sala de 5 a 1º año*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Goodman, Y (comp.).(1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aiqué.
- Harf, R et al. (1997). *Nivel inicial: Aportes para una nueva didáctica*. Bs.As. Argentina: Ed. El ateneo.
- Hudson, R.A (1981). *La sociolingüística*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Iglesias, L. F. (1957). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.
- Jackson, P. (1968-1996). *La vida en las aulas. Nueva introducción del autor*. Madrid, España: Ed. Paideia-Morata.
- (2015). *¿Qué es la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Jaichenco, V. (2009 –2010). *Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística*. En La formación docente en Alfabetización Inicial. Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, (pp. 75 – 86). Argentina: Ministerio de Educacion, INFOD.
- (2015). *Aportes de las ciencias cognitivas a la alfabetización inicial*. En Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Nuestra Escuela. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kauffman, A, Castedo, M, Teruggi L, Molinari, C. (1991). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuelas primarias*. Bs. As. , Argentina: Ed. Aiqué.

- Kauffman, A (coord.) (2007). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Aiqué.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. et al. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Link, D. (2016). *Aportes de los Estudios Literarios a la alfabetización inicial*. En Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Nuestra Escuela. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Many, Joyce (2000) *How will Literacy be define in the New Millenium?* En Reading Research Quarterly, Vol. 35, 1, International Reading Association, 65-67.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, España: Ed. Antrophos.
- Melgar, S. y Zmero, M. (20014). *Perspectivas para la enseñanza de la Alfabetización Inicial*. En Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Nuestra Escuela. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Ed. Laertes.
- Melgar, S. y Zamero, M. (2007). *Todos pueden aprender. Lengua en 1º*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nercesian, V. (2015). *Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial*. En Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Nuestra Escuela. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pérez Gómez, A. (1992). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En: J. Gimeno y A. Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: Ed. Morata.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Ed. Graó.
- Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Bs.As., Argentina: Ed. Paidós.
- Raiter, A. (2009). *Apuntes de Psicolingüística*. En La formación docente en Alfabetización Inicial. Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial (páginas 65 – 72). Argentina: Ministerio de Educación, INFOD.
- Rosales, C. (1998). *Aproximación a la función docente*. Santiago de Compostela: Torculo Ediciones.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L y otros. (2009). *Los dispositivos para la formación docente en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Souto, M. (1993). *Hacia una Didáctica de lo grupal*. Bs.As: Miño Dávila Editores.
- (1996). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas* (p.p. 119-139). Buenos Aires, Paidós.
- Shulman, L (1987). Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En M. M. (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (págs. 53-70). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ed. Morata.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Ed. Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1993). *Métodos cualitativos I*. Bs. As., Argentina: Ed. C.E.A.L
- Yuni, A. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Brujas
- Zamero, M. (2009-20010). La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

## Documentos

Castedo, M., Molinari, C., Tarrío, M. y colaboradores. (1996). *La función alfabetizadora de la escuela hoy*. Documento N° 1/96 Ministerio de Cultura y Educación.

Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular Nivel inicial*; coordinado por Elisa Spakowsky. - 1a ed. - La Plata, Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular Nivel Primario*. La Plata, Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación. (2009). *La planificación didáctica desde un currículum prescriptivo*. La Plata, Argentina. Recuperado de [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/planificacion\\_institucional\\_y\\_didactica.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/planificacion_institucional_y_didactica.pdf)

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*; coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata, Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019). *Diseño Curricular para la educación Inicial: segundo ciclo*. Coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata, Argentina.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Diseño Curricular para el Nivel Inicial* 2004.

Ley N° 26.206. Ley de educación Nacional, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley N°13.688. Ley de educación Provincial, Buenos Aires, Argentina, 27 de junio de 2007.

Tesis doctoral. Rodríguez Martín (2015). *Enseñanza inicial de la lengua escrita: creencias y prácticas docentes. Estudio de casos*. Recuperado de

[https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128272/1/DPEE\\_Rodr%C3%ADguezMart%C3%ADnI\\_Ense%C3%B1anzainiciallengua.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128272/1/DPEE_Rodr%C3%ADguezMart%C3%ADnI_Ense%C3%B1anzainiciallengua.pdf)

## Bibliografía de referencia

Acosta, A. (2016). *Contextos alfabetizadores. Hablar, leer en el jardín de infantes, primaria y secundaria*. Mar del Plata, Argentina: Ed. Punto de fuga 19.

- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Bs.As. Argentina: Ed. Paidós.
- Eco, H. (2001). *Cómo se hace una tesis*. España: Ed. Gedisa.
- Fernandez, L. (2013). *Instituciones educativas*. Bs.As. Argentina: Ed. Paidós.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Kaufman, A.M. (2007). *Leer y escribir en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Grupo editor Aiqué.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Fonfo de cultura económica.
- Pujato, B. (2009). *El ABC de la Alfabetización Inicial*. Bs, As., Argentina: Ed. Homo Sapiens.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Sanjurjo, L & Rodriguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Valles, M, (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Ed. Síntesis S.A.