



**CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS**



UNR

Universidad
Nacional de Rosario

Universidad Nacional de Rosario

Centro de Estudios Interdisciplinarios

Especialización en Alfabetización e Inclusión

**“Percepciones docentes acerca de las estrategias propuestas por el
Plan de Alfabetización Raíz durante el año 2024”**

Estudiante: Lic. y Prof. en Psicopedagogía Lorena I. Gioacchini.

Tutora: Dra. Camila Carlachiani

Rosario, 2025

Índice

Agradecimientos	3
Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1: Aproximación al objeto de estudio	7
1.1 Problema de investigación y objetivos	7
1.2 Antecedentes y justificación	7
Capítulo 2: Encuadre teórico-metodológico	11
2.1 Marco teórico.....	11
2.1.1 Concepto y evolución de la alfabetización	11
2.1.2 Postulados sobre la alfabetización	14
2.1.3 Prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial	17
2.1.4 Rol docente	19
2.1.5 La percepción.....	21
2.2 Marco metodológico	25
Capítulo 3: Análisis e interpretación de los datos	27
3.1 El Plan de Alfabetización Raíz en la Provincia de Santa Fe	27
3.2 Las voces de las docentes	32
Capítulo 4: Conclusiones	44
4.1 Convergencias entre el material y las percepciones docentes	44
4.2 Hallazgos	44
4.3 Palabras finales	46
4.4 Proyecciones y limitaciones del estudio.....	51
Referencias	53
Anexos	56
Anexo 1: Guion de entrevista semiestructurada.....	57
Anexo 2: Entrevista semiestructurada docente 1	58
Anexo 3: Entrevista semiestructurada docente 2	62
Anexo 4: Entrevista semiestructurada docente 3	67
Anexo 5: Entrevista semiestructurada docente 4	73

Agradecimientos

A mi familia y amigos, por el apoyo incondicional en cada etapa de este camino.

Al equipo docente de la carrera, por ser fuente de inspiración y formación profesional.

A las docentes entrevistadas, por su generosidad desinteresada al compartir sus experiencias.

A Camila, por su profesionalismo y compromiso en este proceso.

A Giuliana, por su compañerismo y calidez durante esta trayectoria.

Resumen

Este trabajo de investigación de tipo exploratorio tiene como objetivo principal analizar las percepciones de un grupo de docentes de la ciudad de Rosario acerca de las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura indicadas por el Plan de Alfabetización Santafesino Raíz durante el año 2024. El foco se sitúa en las prácticas docentes y en la formación de los educadores, puesto que es allí precisamente donde se comienzan a conflictuar los diversos posicionamientos teóricos acerca de este tema. Algunos enfoques postulan la importancia de los aportes de la neurociencia y el trabajo de la conciencia fonológica como base en la enseñanza de la lectoescritura; en otros casos, se sostiene una mirada desde la teoría psicogenética que sitúa al alumno en el centro de todo aprendizaje y coloca al docente como mediador. Para llevar a cabo este trabajo se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de primer grado de dos escuelas de la ciudad con el fin de recabar información que permita realizar un análisis cualitativo detectando sus percepciones acerca del proyecto mencionado.

Palabras clave: alfabetización - percepciones docentes - enseñanza - Plan de Alfabetización Raíz

Introducción

El presente trabajo es elaborado en el marco de la instancia final de la carrera de posgrado de Especialización en Alfabetización e Inclusión dictada por la Universidad Nacional de Rosario. Este busca analizar las percepciones de un grupo de docentes acerca de las estrategias de alfabetización inicial propuestas por el Plan de Alfabetización Santafesino Raíz durante el año 2024 con alumnos de primer grado en la ciudad de Rosario.

Este plan lanzado en la provincia de Santa Fe consta de la capacitación de docentes de primer grado en materia de alfabetización inicial, así como la entrega del material correspondiente para su implementación en todas las escuelas del territorio santafesino, tanto de gestión privada como estatal.

Resulta pertinente abordar esta temática debido a que la noción de alfabetización trasciende la mera ejecución de la escritura y de la lectura como tal e implica la capacidad de comprender el uso social de la lengua escrita. En el campo pedagógico, diversos enfoques pretenden posicionarse como marcos de referencia unívocos. Entre ellos, cobran relevancia dos grandes paradigmas: el psicogenético/constructivista y el asociacionista/psicolingüístico. Cada una de estas perspectivas propone un método de enseñanza específico y define un rol determinado para el educador.

La presente investigación se organiza en cuatro capítulos; en el primer capítulo se delimita el problema de investigación, y se establecen tanto el objetivo general como los objetivos específicos; asimismo, se presentan los antecedentes y la justificación de la investigación.

En el segundo capítulo, se aborda el marco teórico y metodológico del estudio. En una primera instancia se profundiza en las diversas concepciones de la alfabetización a lo largo del tiempo, los métodos de enseñanza inicial, el rol que adquiere el docente en este proceso y la categoría de percepción adoptada. Luego se detallan los aspectos metodológicos, describiendo las características de los participantes y especificando los instrumentos de recolección de datos utilizados para recabar la información pertinente.

En el tercer capítulo se procede al análisis de los datos construidos a través del análisis de documentos y los instrumentos administrados a las docentes seleccionadas para la investigación.

Finalmente, el cuarto capítulo presenta las conclusiones finales, estructuradas a partir de la triangulación de los datos mediante el contraste entre los discursos docentes y el material didáctico. Se exponen los hallazgos significativos, las limitaciones encontradas y las proyecciones sugeridas para futuras investigaciones.

Capítulo 1: Aproximación al objeto de estudio

1.1 Problema de investigación y objetivos

A lo largo de la historia, el Estado ha optado por diferentes encuadres al momento de crear políticas públicas en materia de educación y específicamente en el tratamiento de la alfabetización. En este contexto surge el problema de investigación de este trabajo: ¿qué percepciones poseen los docentes de primer grado acerca de las estrategias de enseñanza propuestas por el Plan de Alfabetización Santafesino Raíz durante el año 2024? De este interrogante se derivan los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Analizar las percepciones de docentes de dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario acerca de las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura indicadas en el Plan de Alfabetización Santafesino Raíz durante el año 2024 en primer grado.

Objetivos específicos:

- Indagar cómo los docentes trabajan con el material proporcionado por el Ministerio de Educación provincial para la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Identificar las opiniones que tienen los docentes sobre los fundamentos teóricos que sustentan el proyecto.
- Conocer la experiencia de los docentes en la implementación de las estrategias de enseñanza propuestas.

1.2 Antecedentes y justificación

La importancia de la alfabetización radica en lo que representa para el desarrollo integral de cada sujeto, permitiéndole ejercer plenamente su ciudadanía y participar activamente en la sociedad en la que vive. En este sentido, el acceso a este derecho esencial depende, en gran medida, de las políticas educativas impulsadas por el Estado. En este marco, la formación docente es un factor que no pasa desapercibido. Aquí nace el interés de las investigaciones sobre los programas o planes de alfabetización que se han llevado a cabo en los últimos años, así como el posicionamiento teórico de cada uno de ellos.

A nivel internacional, se pueden encontrar estudios recientes como el trabajo de maestría de Lilly Correa Báez (2022) en el que se propone analizar el programa “Leo y escribo jugando” planteado desde el abordaje del método ecléctico, llevado a cabo en Perú. Allí se argumentan los beneficios de dicho enfoque para la alfabetización inicial de los alumnos, se describe la metodología aplicada por los docentes y se mencionan los resultados obtenidos en el aprendizaje de los niños, destacando su eficacia. El trabajo denota que el rol del educador es un elemento fundamental, Correa Báez toma los aportes de Rosa Rodríguez (2017), quien en su artículo “Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y los métodos de enseñanza” coloca el énfasis en el docente y en su propio proceso de aprendizaje en relación con la alfabetización y las técnicas de enseñanza existentes. La autora concluye que la mayoría de los educadores atribuyen las dificultades a factores externos al acto didáctico en sí, sin llevar a cabo un ejercicio de metacognición sobre sus prácticas diarias. Esta falta de reflexión afecta negativamente la adquisición de la lectura y la escritura por parte de sus alumnos.

En Argentina, en la investigación titulada “Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos” realizada en el año 2009, Vanesa De Mier, Verónica Sánchez Abchi y Ana María Borzone contrastan los resultados obtenidos con la aplicación de dos métodos de alfabetización diferentes basados en los lineamientos de la teoría psicogenética con aportes de Emilia Ferreiro y de la teoría piagetiana de adquisición del conocimiento, por un lado, y la teoría intercultural desarrollada en el marco de la psicología cognitiva y la teoría socio- histórico- cultural del aprendizaje, por otro. Allí toman como unidades de análisis a los alumnos y su desempeño en las habilidades de escritura. Luego de realizar observaciones y administrar una serie de pruebas determinan que el método más eficaz y con mejores resultados es el que se encuentra dentro del marco intercultural propuesto por el equipo Borzone que se basa en la integración del método global con el fónico atendiendo al contexto, a la intervención docente y a la enseñanza explícita de las habilidades requeridas para escribir textos.

Un estudio más reciente, realizado por María Oviedo, Matías Perla, Virginia Verdugo y Fernanda Ronconi (2021), titulado “Perspectiva de la enseñanza de la lengua y la literatura en los documentos de política pública”,

analiza las diferentes concepciones que el término alfabetización ha adoptado a lo largo del tiempo, así como los métodos predominantes en Argentina, con un enfoque particular en la provincia de Buenos Aires. Este artículo menciona los referentes de cada uno de estos enfoques -psicogenético, cognitivista y sociocultural- y cómo estos aportes han ido moldeando las prácticas en las aulas en relación con la forma de enseñar a leer y escribir. Es interesante la noción de “encastre de perspectivas” que recuperan los autores para referirse a lo que sucede actualmente en la didáctica argentina. Finalmente, hacen alusión al enfoque equilibrado planteado en las políticas públicas, donde la alfabetización se entiende como el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, destacando la importancia de incorporar perspectivas predominantemente lingüísticas. Puesto que esta mirada toma elementos de la teoría psicolingüística en relación con la conciencia fonológica, invita a profundizar en lo que sucede en la provincia de Santa Fe con el nuevo Plan de Alfabetización Raíz planteado desde este postulado.

La actualidad del plan resulta un punto de interés fundamental para este proyecto, debido a que el objeto de estudio ha sido investigado en relación con otros temas, pero aún no se ha explorado qué sucede con el reciente Plan de Alfabetización elaborado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Éste consiste en una formación continua de alfabetización inicial orientada a supervisores, directivos y docentes a cargo del primer ciclo de escuelas primarias. Según esta política, se llevará a cabo desde el año 2024 hasta el 2026 inclusive, de carácter presencial, territorial y situado; asimismo se realizarán encuentros formativos mediante una plataforma virtual. Esta propuesta, de acuerdo con el documento que lo presenta, se enfoca en los lineamientos del enfoque socio-cultural, sistémico y equilibrado entendiendo a la alfabetización como la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, como patrimonio cultural.

La investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, ya que este punto de vista metodológico busca particularidades con el fin de entender cómo el sujeto interpreta y actúa en el mundo (Orozco y González, 2012), por ello resulta adecuado para explorar y comprender las percepciones de los docentes sobre el Plan de Alfabetización Raíz. Este encuadre permite desentrañar significados y experiencias subjetivas en el contexto educativo, centrándose en

la interpretación de los fenómenos sociales, facilitando un análisis profundo de las concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Asimismo el estudio de estos fenómenos educativos permite comprender la estructura de significados que los conforman y que son atribuibles a estas prácticas a partir de la implementación del Plan Raíz.

Capítulo 2: Encuadre teórico-metodológico

2.1 Marco teórico

El presente marco teórico se organiza siguiendo una lógica que permite construir un análisis progresivo y articulado en torno a la alfabetización y el rol que asume el docente en la enseñanza. En primer lugar, se aborda el concepto y evolución de la alfabetización, ya que resulta fundamental establecer un marco conceptual que delimite el objeto de estudio y permita comprender cómo este término ha transitado desde una concepción funcional hacia enfoques más amplios que integran dimensiones culturales y sociales. A continuación, se profundiza en los distintos enfoques teóricos (autónomo, ideológico y socio-histórico), que permiten interpretar los procesos de alfabetización con mayor profundidad.

Posteriormente, en el apartado de prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial, se analizan las prácticas pedagógicas vinculadas con este proceso, permitiendo conectar las teorías con su implementación concreta en el aula. Una vez establecido este marco, se describe el rol docente, destacando la figura del maestro como mediador cultural y reflexivo, capaz de transformar su práctica en función de las necesidades y contextos de sus alumnos. Finalmente, se culmina el marco teórico fundamentando cómo las percepciones docentes condicionan la selección y aplicación de métodos, así como la interacción con los estudiantes. Este orden busca construir un recorrido que parte de lo general hacia lo particular, integrando teoría y práctica para ofrecer una mirada integral del objeto de estudio.

2.1.1 Concepto y evolución de la alfabetización

En el campo de la educación, un concepto que adopta un rol protagónico es el de la alfabetización. Este término presenta un recorrido histórico extenso, según Braslavsky (2003), su origen se remonta a fines del siglo XIX, y desde entonces su significado ha ido transformándose. Un ejemplo de esta evolución se encuentra en el Simposio de Pennsylvania de 1987, en el cual Richard Venezky (citado por Braslavsky, 2003) identifica a la alfabetización como sinónimo del término inglés *literacy*, describiéndola como un concepto autopositivo y de compleja caracterización.

En un principio, la alfabetización estaba relacionada con la posibilidad de firmar un documento, luego se la fue asociando al desarrollo económico, social y político siendo la escuela la institución encargada de impartir estas habilidades en la sociedad (Kalman, 2008). Con Freire (citado por Kalman, 2008), se comenzó a entender a la lengua escrita como un modo de “leer el mundo” (p. 120), un medio para comprender las relaciones sociales que lo conforman y poder participar en él. La alfabetización cobra relevancia en la medida en que permite el intercambio con otros, la comprensión de la cultura a la que se pertenece y en el modo de desenvolverse en ella, en el significado y sentido que se le puede dar a aquello que se lee o escribe. De esta forma, la simple decodificación de un sistema de signos pierde valor.

Desde su labor como investigadora, Ferreiro (2011) ha dedicado más de 25 años a ampliar el concepto de alfabetización, abordándolo desde una perspectiva que integra dimensiones evolutivas, sociales e históricas. Según la autora, el proceso de alfabetización no se reduce a superar simplemente la “barrera del código”. De hecho, afirma que “ningún análisis lingüístico serio permite concluir que las escrituras históricamente desarrolladas son códigos” (p.436), en el sentido de sistemas como el código Morse o el binario.

La autora sostiene que el núcleo del proceso de alfabetización radica en una transformación conceptual. Esto implica convertir el lenguaje, inicialmente aprendido como herramienta de comunicación, en un objeto de análisis y reflexión, independiente del acto de hablar. Además, subraya que la escritura no es un reflejo directo de la oralidad, sino “un sistema de representación de la lengua a varios niveles” (p.437), que excluye elementos esenciales de la comunicación oral, como la entonación, las pausas y las modulaciones, mientras introduce distinciones propias de la escritura, como las diferencias ortográficas que se introducen en palabras homónimas que cambian según su significado o función sintáctica.

Asimismo, enfatiza que entre la lengua que se escribe y la oralidad existen diferencias significativas en diversas dimensiones, como la pragmática, el léxico, la sintaxis e incluso la fonología. Aunque la autora reconoce que podría profundizar en más aspectos, el argumento central de su reflexión es que alfabetizar trasciende la simple mecánica de decodificar, ya que involucra procesos complejos de conceptualización y representación del lenguaje.

Báez y D’Ottavio (2022) exponen que algunos autores como Ferreiro y Teberosky conceptualizan a la alfabetización como un largo proceso que inicia antes del ingreso a la escuela y que se extiende más allá de la educación formal. También mencionan el trabajo de Filidoro (2009), quien agrega que estos aprendizajes se dan en interacción con pares y con un mediador del saber enseñar, quien determinará la trayectoria escolar del alumno según la posición didáctica que se acuerde respecto al saber.

En este sentido, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que el aprendizaje de la lectoescritura implica un sujeto activo que construye conocimiento, por lo que el rol docente no puede limitarse a una posición de poder que inmovilice al alumno. Sin embargo, tal como plantea Lerner (2001), no se trata de la ausencia de autoridad, sino de su transformación: el docente ejerce un rol activo como mediador, orientando las intervenciones hacia la resolución de los obstáculos conceptuales que el alumno enfrenta en situaciones de lectura y escritura.

Las autoras disienten de los enfoques que conciben al alumno como un individuo pasivo que depende de su maduración para poder aprender y que ponen el énfasis en una serie de habilidades específicas susceptibles de medición a través de conductas observables. También divergen con la interpretación de la escritura como una técnica de transcripción de la oralidad, por ello no acuerdan con la base sensoriomotriz que constituyen requisitos de otras perspectivas.

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica de base empirista, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del mejor de ellos, suscitándose así una tensión en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores.

Cuando se trata de alfabetización inicial es importante brindar el espacio necesario para que el infante pueda hacer asociaciones y reflexiones acerca de la lengua. En este sentido, Ferreiro (2007) expresa que “alfabetizar sabiendo que el niño, sujeto del aprendizaje, es un ser pensante, y que la acción educativa puede apelar a su inteligencia, precisamente para no inhibir la reflexión naciente” (p. 64) es otorgar la posibilidad de que el alumno pueda

hacerse preguntas acerca del dominio de la escritura y su significado para generar un aprendizaje significativo a partir de su propia experiencia. Desde este postulado, la alfabetización es adoptada como una oportunidad para transformar en ventajas pedagógicas las diferencias dialectales, las diversas lenguas y culturas de un mismo grupo (Ferreiro, 2001). Tener en cuenta la diversidad en situaciones de enseñanza es imprescindible para que alumnos que no logren comprometerse con ciertas situaciones puedan hacerlo con otras (Lerner, 2007).

En el mismo sentido, Báez (2010) postula que alfabetizar supone la generación de oportunidades para que el aprendiz pueda adquirir los principios que caracterizan al sistema de escritura y los modos en que el lenguaje escrito circula y significa en una cultura escrita. Esto implica que alfabetizar no se limita únicamente al aprendizaje del sistema de escritura, sino que también abarca la capacidad de comprender e interpretar las prácticas y los objetos a través de los cuales la lengua escrita circula y adquiere significado en diversos contextos sociales letrados.

2.1.2 Postulados sobre la alfabetización

En este apartado se exploran y describen distintas perspectivas teóricas que explican el fenómeno de la alfabetización. Se toma como punto de partida la clasificación de modelos ofrecida por Braslavsky (2003) para, posteriormente, profundizar en el modelo histórico - cultural de Vigotsky, cuya concepción de la alfabetización como un proceso de co- construcción social y mediada será relevante en el análisis de las percepciones docentes recabadas en esta investigación.

Berta Braslavsky (2003) enumera diversos enfoques desde los cuales se interpreta a la alfabetización. El *modelo autónomo* aborda la escritura como una variable independiente vinculándola con conceptos como el progreso, la civilización, la libertad individual y la movilidad social. Analiza la alfabetización desde una perspectiva aislada, desestimando el contexto social y centrándose únicamente en los principios lógicos de su coherencia interna. Se lo asocia frecuentemente con la enseñanza escolar tradicional, caracterizada por una atención predominante en los aspectos formales e incluso mecánicos de la

escritura, así como en los métodos utilizados. Además, tiende a estar influenciado por corrientes psicológicas y lingüísticas que no consideran los problemas sociales y culturales en su análisis.

Por otro lado, los representantes del *modelo ideológico*, como Valsiner, Oliveira y Kleiman (2008) sostienen que la alfabetización no es un proceso neutral, sino que está profundamente influida por la cultura, las estructuras de poder y las instituciones sociales como la familia, la escuela, la iglesia y las organizaciones populares. Ponen en evidencia que los niveles de alfabetización reflejan las condiciones sociales, económicas y educativas de cada sociedad. Este enfoque permite comprender cómo las relaciones de poder han moldeado la alfabetización en los sistemas educativos formales, limitándose a un aprendizaje funcional y pragmático, dejando en segundo plano la alfabetización cultural. Explica fenómenos como las tasas de alfabetización en América Latina, que muestran avances significativos, pero con grandes desigualdades entre países. En Argentina, por ejemplo, la Ley 1.420 de Educación Común de 1884, que estableció una educación gratuita, obligatoria y laica, logró altos niveles de alfabetización para la década de 1930, aunque no pudo evitar problemas como la deserción y el fracaso escolar, que estaban asociados a factores sociales, económicos y pedagógicos (Braslavsky, 2003).

Por último, Braslavsky (2003) cita los aportes de Hagell y Tudge (1998) para describir el *modelo basado en el enfoque histórico-cultural* de Vygotsky, donde tanto la alfabetización como el analfabetismo son entendidos como procesos de co-construcción que surgen de la interacción entre el individuo y la cultura, mediada por agentes como padres, maestros o los medios de comunicación, quienes facilitan la comprensión de la cultura. A diferencia de otros enfoques que analizan el desarrollo individual de manera aislada, el modelo vigotskiano considera que este desarrollo resulta de la interacción compleja entre factores individuales, culturales, sociales e históricos. Muestra que la alfabetización, entendida inicialmente como la adquisición de la lectura y la escritura, es un proceso dinámico que evoluciona cultural e históricamente y que se construye socialmente a lo largo del desarrollo individual de las personas.

Esta perspectiva es relevante para el estudio, ya que la práctica del educador está orientada por un determinado enfoque teórico, y las decisiones

didácticas que este tome influyen directamente en el éxito o fracaso de sus alumnos durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

En la escuela, el docente es quien actúa como mediador entre los saberes previos de los estudiantes y los nuevos conocimientos que se incorporan en el aula. Por ello, la formación docente resulta fundamental. Lerner (2007) expresa que “es esencial abrir caminos que brinden a todos los alumnos la oportunidad de posicionarse como sujetos cognitivos, como productores de conocimiento” (p. 16). Desde esta perspectiva socioconstructivista, Vygotsky (1964) sostiene que el aprendizaje es un proceso de reconstrucción individual que se desenvuelve en interacción con situaciones reales y situadas de lectura y escritura, de manera grupal en interacción con otros. En este sentido, el docente cumple un papel esencial al guiar y facilitar el desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes apropiarse del sistema de escritura a través de las oportunidades de intercambio que se promuevan en el aula.

Desde esta mirada, alfabetizar no se reduce a la aplicación de estrategias, sino que implica una constante reflexión sobre la propia práctica docente. La formación continua y la investigación en el aula permiten a los docentes mejorar sus intervenciones y adecuarlas a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Como indica Schön (1998), el docente reflexivo es aquel que logra cuestionar sus prácticas y mejorarlas de manera constante, profundizando esta misma línea, Giroux (1997) propone una nueva definición de alfabetización que incluye la “habilidad de leer críticamente”, tanto dentro como fuera de las propias experiencias adoptando la capacidad de interpretar el mundo social tomando el conocimiento como un “asunto de investigación, como una fuerza de mediación entre las personas” (p. 132).

Esta concepción implica diálogo, por ello, los espacios de intercambio entre colegas son sumamente enriquecedores para la construcción de nuevos saberes y propician la reflexión sobre la propia práctica, permitiendo aprendizajes significativos respecto a los métodos de enseñanza que pueden trasladarse al aula.

2.1.3 Prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial

En cada estrategia implementada dentro del aula para alfabetizar a los alumnos, se observan métodos basados en determinados posicionamientos teóricos que conciben el rol del estudiante de distintas maneras: como un reproductor del conocimiento (enfoques más tradicionales), o como un constructor y sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje (perspectiva constructivista). No obstante, en ocasiones, estas concepciones se combinan en enfoques mixtos que integran elementos de varios paradigmas para responder a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Para poder comprender de qué se trata, se definen los métodos más utilizados, sus características y el impacto en los estudiantes.

Diuk (2011) señala que el aprendizaje de la escritura sustentado en la teoría cognitiva se basa en dos pilares fundamentales: en la capacidad de otorgarle un sonido a cada letra, es decir, en la conciencia fonológica y en el reconocimiento de las letras de forma aislada. De esta manera, la autora señala que los niños en este proceso buscan representar los sonidos del habla con estas estructuras. Por este motivo las primeras escrituras se dan por vía fonológica sin atender a la parte ortográfica. Este postulado sitúa a la escritura fonológica como el punto de partida para el dominio del sistema de escritura y para el futuro proceso lector.

El enfoque sugiere comenzar enseñando las letras de forma aislada, de forma tal que los alumnos puedan reconocerlas y asociarlas a sus sonidos correspondientes. Una vez logrado esto, se comienza a trabajar con sílabas determinadas en un grado de complejidad progresivo, hasta que el niño logre leer por completo y de forma autónoma. Una vez alcanzados estos procesos, se ocupa del área ortográfica y de la fluidez lectora, es decir, que el estudiante logre leer de forma eficaz en el menor tiempo posible.

Los modelos basados en la conciencia fonológica implican cuatro procesos en el aprendizaje de la lectura: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Altamirano (2010) menciona que la conciencia fonológica es el nexo entre el lenguaje oral y la apropiación del lenguaje escrito. También señala que una de las grandes consecuencias de la aplicación de este método es el analfabetismo funcional, que se puede definir como la capacidad de decodificar

palabras sin acceder al sentido global del texto que conforman. Adopta una mirada del estudiante como tabula rasa, sin considerar sus conocimientos previos y las hipótesis que el niño tiene acerca del sistema de escritura.

Históricamente el principal dilema radica en determinar el método más adecuado para la enseñanza de la lectura y la escritura. La discusión se centra en si la lectura global resulta más eficaz que la implementación de estrategias basadas en la conciencia fonológica. Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que ambos métodos tienen una base común empirista. El sintético, se apoya en los supuestos de la psicolingüística, en la fonética y en la transcripción de las grafías, otorgando un sonido a cada una de ellas de forma aislada. Por lo tanto, “leer equivale a decodificar lo escrito en sonido” (p.19). Las autoras señalan que este método propone comenzar con palabras con ortografía regular, partiendo de las unidades mínimas y ascendiendo hacia las sílabas, que son enseñadas sin sentido alguno, considerando a la lectura inicial como un mero mecanismo. Por otro lado, el método analítico define a la lectura como un acto global, pone el énfasis en el reconocimiento visual de las palabras, partiendo de aquellas que son conocidas por el niño por pertenecer a su contexto inmediato. Braslavsky (2003) expone que nuevos estudios afirman que el niño comprende que la escritura tiene un propósito antes de empezar a leer.

Altamirano (2010) explica que algunos autores proponen la combinación de ambos métodos, aunque se deja entrever una tendencia a adoptar una mirada conductista, con rasgos asociacionistas. Las actividades tienden a una repetición constante de patrones carentes de sentido orientados a lograr la correspondencia grafema-fonema. Hay aspectos de la lengua escrita que el niño no puede aprender solo por imitación, sino que requiere de significados que le aporta el contexto. El autor señala que los docentes que utilizan enfoques tradicionales no tienen en cuenta en qué etapa del proceso de escritura se encuentran, sino que llevan a cabo el mismo método con todos los alumnos.

Desde esta investigación se adhiere a la concepción de que el niño construye significados en tanto comprende el sentido social de la lectura y la escritura, por lo que se considera que el método más significativo es el proveniente de la teoría constructivista. Se adoptan los aportes de Ferreiro (2011) para definir que leer es mucho más que la transcripción y reproducción de un código, ya que tiene que ver con una práctica cultural. Se plantea que construir

significados implica procesos cognitivos más complejos que el elemental hecho de decodificar un código. Además considera el repertorio de conocimientos con el que el niño llega antes de recibir instrucción formal. Este postulado sostiene que el niño atraviesa una serie de etapas que deben comprenderse desde la perspectiva de los problemas cognoscitivos que implican estos nuevos aprendizajes, considerándolos parte de un proceso activo y dinámico, donde el niño resuelve de acuerdo con los esquemas previamente adquiridos.

2.1.4 Rol docente

La Real Academia Española (2014) define al docente como aquel que enseña o instruye. Sin embargo, como enuncia Chehaybar (2006) la práctica del maestro no se limita a la transmisión de conocimientos y saberes dentro de un espacio académico, sino que se extiende a la vida cotidiana de cada alumno, enseñando valores, habilidades y actitudes que colaboran en el desarrollo integral de ese sujeto, propiciando su inserción en el contexto social en el que se desenvuelve. Todos los discursos provenientes de los seres humanos presentan matices de subjetividad relacionados a la cultura.

El docente puede adoptar diversas formas de percibir a sus alumnos, puede considerarlos depósitos a los que debe llenar de conocimientos (Freire, 1970) donde se adopta una concepción “bancaria” de la educación y donde el rol del docente es invariable, su lugar siempre será el del saber y el de la palabra; los educandos son los que deben escuchar disciplinadamente para adquirir conocimientos y archivarlos memorísticamente. Este posicionamiento anula la posibilidad de creatividad y pensamiento en los alumnos, quienes actúan pasivamente como meros receptores de información que acumulan sin sentido.

En el otro extremo, y en contraposición a esta concepción, se encuentra la educación liberadora donde ya no es el docente el único que educa, sino que se nutre en la interacción con sus educandos, haciendo de este hecho una práctica dialógica entre los partícipes del acto de enseñar. Paulo Freire (1970) describe este modo del educador problematizador como un “rehacer constante de su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos” (p.62), quienes ahora se transforman en investigadores críticos en diálogo con su educador. De esta forma, la educación problematizadora implica el permanente descubrimiento de

la realidad.

Rockwell (2007) expone que las instituciones educativas son instancias que tienden a proyectar cierta “coherencia cultural” aunque estén atravesadas por contradicciones y abiertas a múltiples flujos culturales externos. La autora afirma que las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas que van cambiando a lo largo del tiempo, por ello no son estáticas. Dentro del ámbito escolar es posible observar estos aspectos en las formas de hablar, actuar, mostrar el saber y representar el conocimiento por parte del docente, quien de manera consciente o inconsciente adopta una manera de integrar los recursos pedagógicos.

En relación con esto, Pereyra y Calderon (2021) afirman que la práctica docente es el trabajo que los maestros y maestras desarrollan cotidianamente en determinadas condiciones sociales e institucionales, que si bien se caracteriza por el acto pedagógico, involucra una red compleja de relaciones y actividades que lo supera. A su vez, cada educador construye saberes docentes, en los que pueden identificarse saberes cotidianos adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la reflexión de esta práctica. La educación es una tarea con fines sociales entendida en su extensa complejidad.

Cuando el docente adopta una mirada crítica sobre su propia labor, capaz de cuestionar su accionar, siendo consciente de la complejidad que implica, puede reflexionar y generar una práctica transformadora con sus alumnos permitiendo la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Este aspecto denota la importancia de espacios de debate institucionales donde el intercambio de experiencias, sensaciones y percepciones entre docentes pueda circular y propiciar un proceso de metacognición, enriqueciendo el quehacer profesional. Cuando se generan redes en espacios institucionales donde el conocimiento se comparte, se generan cambios que permiten modificar la realidad que los atraviesa con resultados de mayor impacto.

Es relevante que el docente no sólo sea crítico con su propia práctica, sino también con los programas y las medidas adoptadas que tienden a ver a las escuelas como centros de entrenamiento. Prácticas pedagógicas que se basan en estructuras rígidas y exámenes que generan una alta tasa de fracaso escolar, especialmente en poblaciones vulnerables, dejándolos fuera del sistema. Giroux (2015) propone una pedagogía crítica donde se pone en valor el rol docente,

explicitando la importancia de su papel en la formación de sujetos críticos, que puedan leer las relaciones de poder existentes en las decisiones y las reformas que se realizan atentando contra la democracia y el pensamiento crítico.

La pedagogía crítica es aquella que brinda herramientas a sus estudiantes para que puedan defender sus derechos, ser socialmente responsables y comprometidos con el futuro colectivo, evitando las individualidades. Formula la categoría del educador como intelectual transformativo definiéndolo como “un concepto que funciona como referente crítico para que los educadores puedan cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y las prácticas cotidianas que, desde el punto de vista subjetivo, se experimentan y se reproducen en las escuelas” (Giroux, 1997, p. 151). En este sentido, es interesante analizar qué rol ocupan los docentes en relación a las políticas públicas establecidas. Algunas reformas educativas reducen a los educadores a técnicos especializados encargados de llevar a cabo programas elaborados por terceros totalmente ajenos a la realidad institucional y social de esa escuela (Giroux, 1997).

De acuerdo a lo abordado respecto al rol docente, resulta pertinente ahondar en la definición de percepción y en el papel que estas juegan en el campo de la educación, específicamente en relación con las políticas educativas impartidas por el Estado en el territorio santafesino.

2.1.5 La percepción

A fines de la presente investigación, resulta relevante definir y caracterizar lo que comprende la percepción debido a que en este trabajo se abordan las percepciones docentes acerca del Plan de Alfabetización Raíz y su influencia en sus prácticas de enseñanza. Por lo tanto, se la considera como una construcción subjetiva moldeada sobre la base de condiciones y situaciones objetivas que vehiculiza una visión determinada sobre la naturaleza (Moscoso et. al., s/f)

Vargas Melgarejo (2014) afirma que:

Es el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje,

la memoria y la simbolización. (p. 48)

Esto invita a pensar que la percepción opera en dos niveles: uno consciente y otro inconsciente. Es consciente cuando se reconoce y se da cuenta de que se están percibiendo ciertos acontecimientos, es decir, cuando se identifica y repara en ellos. En cambio, en el nivel inconsciente, ocurren los procesos de selección y organización de las sensaciones, que no llegan al plano de la conciencia. La capacidad de percibir selectivamente, característica de la especie humana, es una herramienta de flexibilidad conductual que facilita la adaptación de las personas a las condiciones de su entorno. En este aspecto, la percepción no solo es una función corporal, sino que también se ve moldeada y enriquecida por el aprendizaje.

La sociedad desempeña un papel activo al influir en la formación de las percepciones de cada grupo social, ya que cada sujeto tiene la capacidad de elaborar juicios a partir de las sensaciones generadas en el contexto con el que interactúa de manera constante. En el proceso perceptivo intervienen elementos ideológicos y culturales que ayudan a interpretar y reproducir la realidad. Estos referentes son aplicados a las experiencias cotidianas, permitiendo organizarlas y transformarlas de acuerdo con los contextos sociales y culturales. En este sentido Vargas Melgarejo (2014) agrega:

La percepción ofrece la materia prima sobre la cual se conforman las evidencias, de acuerdo con las estructuras significantes que se expresan como formulaciones culturales que aluden de modo general a una característica o a un conjunto de características que implícitamente demarcan la inclusión de determinado tipo de cualidades y con ellas se identifican los componentes cualitativos de los objetos. (p. 51)

Estas estructuras significantes son las unidades mínimas desde las cuales se organizan los elementos del entorno conformándose las categorías utilizadas para comprender los hechos sociales.

Flores y Reyes (2010) señalan que las percepciones conforman un marco de referencia organizado que se construye de forma continua a partir de las experiencias vividas. De este modo, quien percibe interpreta la realidad en función de las circunstancias que atraviesa y experimenta. Retomando los

aportes de Pidgeon (citado por Flores y Reyes, 2010) se establece que la percepción influye en los juicios, decisiones y comportamientos, guiando acciones que generan consecuencias reales. En otras palabras, las acciones están condicionadas por aquello que se percibe en un contexto específico de espacio y tiempo.

Es fundamental destacar que, al percibir, el sujeto sólo se enfoca en aquello con lo que puede establecer algún tipo de relación, las experiencias previas influyen en este proceso y pueden anular el interés hacia ciertos objetos. Asimismo, las expectativas entendidas como la anticipación y proyección imaginativa de eventos futuros, están vinculadas a las aspiraciones y representan los fines que se buscan alcanzar.

Caparrós (1977) enuncia que quien percibe es un sujeto activo, que busca, espera, selecciona y elabora información; aludiendo a la función organizadora de esquemas y categorías a partir su intervención mediante hipótesis, inferencias y decisiones. La percepción que cada persona construya de acuerdo a sus vivencias, deseos y expectativas impactará de una determinada manera en las decisiones de su vida cotidiana. En este estudio se investiga qué sucede en el ámbito educativo, puntualmente en los docentes y cómo esto afecta sus prácticas diarias.

Las percepciones de todo sujeto están enmarcadas en la cultura en la cual está inserto, esto hace que luego se reproduzcan ciertos modelos y estructuras que han sido adquiridas (Rockwell, 2018). Desde el modelo básico conciben a cada cultura como “un sistema relativamente coherente de valores, conocimientos y significados, que se reproduce mediante la socialización primaria” (p. 307). Rockwell (2018) concluye que “el modelo básico supone que quienes provienen de grupos sociales dominados o minoritarios simplemente no tienen las competencias discursivas y culturales necesarias para poder apropiarse los conocimientos ofrecidos por la escuela” (p. 310).

La cultura moldea y pauta el comportamiento, filtrando y generando prácticas. Es aquí donde aparece el concepto de conflicto cultural propuesto por varios antropólogos y lingüistas norteamericanos, para definir el contraste que en muchas ocasiones se genera entre la cultura dominante que la institución escolar intenta impartir y las culturas minoritarias que no logran adaptarse a este encuadre, aumentando la brecha entre ambas y culminando en el fracaso

escolar (Rockwell, 2018). En consecuencia, la mirada que el docente construya sobre su alumno incide de manera significativa, condicionando su recorrido dentro del sistema escolar. Puede alojarlo apreciando las diferencias y construir a partir de allí o puede excluirlo limitando sus posibilidades de pertenecer a la cultura dominante. En esta misma línea, Bourdieu (citado por Rockwell, 2018) incorpora la categoría de *habitus* para definir al sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción. Rockwell (2018) toma este concepto y plantea que la eficacia de la acción pedagógica varía de acuerdo a la distancia que existe entre el *habitus* que tiende a inculcar la escuela y el *habitus* primario de cada alumno.

La comprensión de la cultura escolar resulta crucial dado que esta moldea y regula las percepciones docentes y sus consecuentes acciones pedagógicas. Estas prácticas tienen un impacto directo en las trayectorias escolares de los estudiantes, razón por la cual se hace imprescindible analizar el papel de la cultura escolar en la toma de decisiones didácticas. En este sentido, Jairo Ramírez y Baldomero López (s.f) expresan que la explicación a la configuración de estas prácticas se encuentra en las dinámicas y ritmos preestablecidos en cada institución.

En este trabajo se adopta el concepto de cultura aportado por Chartier (citado por Rockwell, 2018), expresando que el sujeto adopta un rol activo en el proceso de socialización, transformando aquello que recibe y dándole un nuevo sentido a partir de la apropiación. La cultura no es únicamente una cuestión de métodos, sino que son procesos que se construyen y se adquieren con el accionar de cada uno de los actores involucrados, lo cual impacta en la calidad de las interacciones entre docentes y alumnos. Se consideran prácticas pedagógicas a las acciones que realiza el educador con el fin de facilitar el aprendizaje y la formación de las disciplinas en los estudiantes. El objetivo principal es la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los alumnos (Gueller y BOLLASINA, 2010).

Además de estos aspectos, hay factores externos, como las condiciones de infraestructura de la institución, los tiempos de los docentes y las necesidades de los estudiantes, que condicionan o influyen en el proceso de aprendizaje. El papel de la escuela nunca es neutral, sino que es un espacio político. Por lo tanto, todas las acciones de sus participantes deben ser entendidas dentro de este

contexto; no pueden analizarse de manera aislada, ya que funcionan como las partes de un todo.

2.2 Marco metodológico

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, centrado en el análisis de las percepciones docentes. El estudio se desarrolla en el contexto del ciclo escolar 2024 y se focaliza en dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario: una de gestión estatal y otra de gestión privada, ambas ubicadas en la zona centro de la localidad. Esta selección incorpora diversidad institucional y poblacional, lo que permite un análisis comparativo y una visión matizada de las percepciones sobre el Plan de Alfabetización Santafesino Raíz. La unidad de análisis está conformada por los argumentos expresados por cuatro docentes de primer grado, abarcando los dos turnos (mañana y tarde) de cada institución. Esto procura la recopilación de distintas experiencias y enfoques pedagógicos.

Para la recolección de los datos, se emplea la entrevista semiestructurada como técnica principal. Esta es administrada por la investigadora de forma presencial y/o virtual, y está diseñada específicamente para indagar aspectos vinculados con la alfabetización y a las prácticas docentes en relación al plan mencionado. El instrumento incluye preguntas abiertas, lo que permite explorar en profundidad las percepciones de las educadoras sobre las estrategias de alfabetización inicial propuestas por el Plan Raíz para estudiantes de primer grado. En este sentido, Miguel Valles (1999) sostiene que la entrevista semiestructurada posibilita la obtención de respuestas con carga valorativa y afectiva, lo cual resulta especialmente relevante para captar las ideas, creencias y experiencias personales de los maestros frente a una situación concreta, como es la implementación de dicho Plan. La modalidad presencial favorece un intercambio más directo y contextualizado con las participantes, lo que facilita la construcción de un clima de confianza.

Con el fin de recoger la mayor cantidad de información posible y realizar una triangulación de los datos, se realiza el análisis documental de los libros proporcionados por el Plan. El objetivo es favorecer la adquisición de un conocimiento más amplio de la realidad social que se estudia.

La investigación establece una serie de categorías de análisis que orientan tanto el diseño del instrumento de recolección como la interpretación de los datos. Estas categorías incluyen la percepción docente sobre la utilidad y pertinencia del material proporcionado para la enseñanza de la lectura y la escritura, la comprensión acerca de los fundamentos teóricos que sustentan el Plan de Alfabetización Raíz y la experiencia en la implementación de las estrategias de enseñanza propuestas.

Capítulo 3: Análisis e interpretación de los datos

3.1 El Plan de Alfabetización Raíz en la Provincia de Santa Fe

En este apartado, se analiza el material entregado a docentes y estudiantes como parte del Plan Raíz, para ello primero se explica su origen y objetivo principal así como los fundamentos teóricos que subyacen de la propuesta. Luego se detallan los recursos utilizados, con especial énfasis en las estrategias y en las orientaciones metodológicas para los docentes.

El Plan de Alfabetización Raíz surge como una política educativa en la provincia de Santa Fe con el objetivo de fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo de la educación primaria. Esta iniciativa se enmarca en los lineamientos nacionales y provinciales que promueven la alfabetización inicial como un derecho fundamental de todos los niños y niñas.

La alfabetización inicial en Argentina se sustenta en un conjunto de normativas que establecen los derechos y obligaciones del sistema educativo en esta materia. Si se realiza un recorrido por los últimos sucesos en el país, se identifica la sanción de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 en el año 2006, que dispone a la alfabetización como una prioridad del sistema educativo, siendo el Estado el encargado de garantizar su acceso y calidad a todos los niños de la Argentina.

En el año 2012 se firma la resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12 que establece pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades y su regulación, haciendo especial énfasis en el compromiso de fortalecer las políticas de enseñanza de la alfabetización inicial, adoptando las medidas que sean necesarias durante los dos primeros años de la educación primaria.

En esta misma línea, durante el año 2024 se firma el decreto 579/2024 que instituye el “Plan Nacional de Alfabetización”, creado con el objetivo de lograr que los estudiantes de la República Argentina puedan leer, comprender y producir textos en forma acorde a su nivel educativo, partiendo del supuesto de que “la alfabetización habilita a las personas a desarrollar su máximo potencial y participar plenamente en la sociedad en la que se insertan, ampliando las

posibilidades de comunicación y de integración al mundo” (p. 4).

En Santa Fe, los programas de alfabetización con identidad propia surgieron en 2024. Ese año se implementó el *Plan de Alfabetización Santafesino Raíz*, con marco normativo provincial y formalizado por Resolución Ministerial N.º 0375/24. Ese mismo año se firmó un convenio con Unicef para un *Programa de Alfabetización en Entornos Comunitarios*, orientado a niños y niñas de sectores populares, el cual opera sin normativa propia pero articulado institucionalmente.

Este fue diseñado e impulsado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe realizado en colaboración con los integrantes del programa COPLA (Cooperación Para la Alfabetización), quienes conducen la educación provincial y los agentes del sistema en el territorio. La presentación oficial del plan en junio de 2024 estuvo a cargo del ministro de Educación de la provincia, José Goity y coordinado pedagógicamente por Carina Venanzetti.

COPLA es un programa diseñado para colaborar con los gobiernos provinciales en el diseño, la implementación y evaluación de políticas de alfabetización. Este proyecto es el resultado de una alianza entre Dale!, el Instituto Natura y la Fundación Perez Companc, junto con la Fundación Bemberg.

La Fundación Dale es llevada adelante por la investigadora Beatriz Diuk, quién se dedica al estudio de la alfabetización inicial y ya ha acompañado planes de alfabetización en varias provincias argentinas como Entre Ríos, Salta y Catamarca.

El Plan de Alfabetización Raíz establece el “Ciclo de Formación Docente en la Alfabetización Inicial”, dirigido a supervisores, directivos y docentes del primer ciclo de educación primaria en instituciones de gestión estatal y privada. El documento oficial justifica su implementación como una estrategia para promover una política educativa y una práctica de formación docente que impacte positivamente en los aprendizajes de los y las estudiantes de los primeros años de la escuela primaria. En este sentido, el plan se propone ofrecer un espacio sistemático y sostenido de formación específica en alfabetización inicial, con el propósito de fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura desde los primeros años de escolaridad.

Este proyecto inicia en el año 2024 y finaliza en el 2026 inclusive, empezando en primer grado y concluyendo en tercero. La formación docente está conformada por cinco módulos a desarrollarse en siete encuentros presenciales de cuatro horas cada uno con evaluación integradora. Las capacitadoras a cargo son la Dra. Beatriz Diuk, la Prof. María Luciana Pepinó Vergniaud y la Dra. María Elena Benítez.

La capacitación está centrada en la enseñanza y aprendizaje de contenidos propios del proceso de alfabetización inicial en relación con las prácticas sociales de lectura y escritura. La propuesta se enmarca en el enfoque equilibrado integrador, partiendo de la premisa de que el sistema de escritura se organiza a partir del principio alfabético, donde a cada fonema le corresponde un grafema, por lo tanto, centra la enseñanza de la escritura en dos grandes pilares: en el reconocimiento de los sonidos y en la correspondencia grafema-fonema. Para ello, propone como estrategia principal la prolongación de los sonidos en la siguiente estructura; palabra, sílaba, letra. En la resolución se explicita que la perspectiva epistemológica que sustenta este enfoque se fundamenta en el marco de investigaciones cognitivas y psicolingüísticas.

La tarea alfabetizadora que se propone se concibe como un *continuum* del desarrollo que brinda la posibilidad de recrear la cultura escrita mediante su apropiación, logrando comprender y producir significados. El material incluye dos libros para los docentes y dos para los alumnos. Además, la obra literaria elegida para llevar a cabo este plan es “Días animados” de Ruth Kaufman. Esta narración relata la historia de una niña con su mascota y las aventuras que vive a partir de la pérdida de la misma. La secuencia narrativa está subdividida en once capítulos, cada uno de ellos se presenta en caligrafía imprenta minúscula y posee imágenes alusivas.

El libro de los alumnos consta de diversas tareas en las que se ponen en juego los procesos de lectura y escritura. Para cada capítulo de la novela, se destinan tres páginas de actividades que presentan lógicas diversas. Una de ellas se centra en la escritura de nombres de objetos ajenos a la trama pero que siguen una progresión de complejidad propia de la enseñanza tradicional, como por ejemplo la escritura de palabras bisilábicas con las letras M, S, P. En estas páginas se observan ejercicios de copia directa y otros que intentan promover la escritura espontánea del estudiante.

Mientras algunas propuestas se vinculan con la historia, otras priorizan el desarrollo de la conciencia fonológica mediante la escritura de palabras aisladas, solicitando al alumno prolongar los sonidos o identificar el fonema inicial de las imágenes. En una primera instancia, el trabajo se concentra en las vocales a través de dibujos descontextualizados del relato. Asimismo, ciertas consignas proponen la identificación global de palabras para su posterior transcripción en casilleros.

Esta secuenciación permite observar cómo se integran las diferentes teorías, lo que resulta contradictorio ya que cada una de ellas presenta principios que, en muchos casos, se contraponen. La tensión se encuentra en que en un paradigma se toma al texto como unidad de sentido y como punto de partida para la reflexión y en el otro se fragmenta el objeto de conocimiento, centrándose en la fonetización de la letra como unidad mínima para la construcción de la palabra escrita.

El libro dirigido a los docentes es una copia del entregado a los alumnos con el agregado de notas en los márgenes con sugerencias y comentarios que el maestro debe realizar a medida que lee. Se indica que debe interrumpir la lectura para hacer preguntas a los alumnos y aclarar términos. Los ítems se secuencian en “antes de leer”, “durante la lectura” y “después de leer”. No espera a los interrogantes o inquietudes que puedan surgir espontáneamente por parte del propio docente ni de los estudiantes.

Al final del libro de guía de actividades para docentes, se incluye un apartado con “Actividades enriquecedoras para trabajar a partir de la novela”. Estas propuestas tienen carácter optativo de acuerdo con el criterio del educador. La metodología de estas actividades se centra en la oralidad y en la integración de las vivencias y experiencias de los alumnos con respecto a aspectos abordados en la novela, tales como las mascotas, la familia, las emociones, la comunicación y el cuidado del cuerpo. Adicionalmente, el material incorpora recursos audiovisuales disponibles en la web.

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes se enuncian dos instancias; por un lado una de carácter formativa sugerida tres veces al año. En la fase inicial, en primer grado, se solicita la escritura de determinadas palabras en orden creciente de complejidad. En segundo grado, se establece una primera

etapa evaluativa de escritura de palabras y luego se evalúa la lectura de palabras y textos. Por otro lado, la segunda instancia de evaluación es de forma externa, es decir, una docente que no es referente del grupo, administra una prueba de lectura al final de segundo grado.

En relación con el material proporcionado y las dinámicas de los encuentros de formación, se concluye que las decisiones políticas en la elaboración de este Plan se basan en una pedagogía de la gestión. Giroux (1997) explica que estas prácticas fraccionan el conocimiento en partes discontinuas y lo estandarizan para facilitar su gestión con el fin de medirlo a través de evaluaciones predefinidas. De esta forma, las cuestiones centrales del aprendizaje quedan reducidas a un problema de gestión.

La función del docente a cargo del curso se reduce a ejecutar lineamientos pensados por expertos en currículos y en instrucción, quedando por fuera de las decisiones didácticas. Giroux (1997) expone que “actúan a partir del postulado teórico erróneo de que todos los estudiantes pueden aprender utilizando los mismos materiales, las mismas técnicas de impartir instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación” (p. 175). De esta forma se anulan las diferentes historias y experiencias de los alumnos, perdiendo la singularidad de cada uno de ellos.

El material es de uso individual y no fomenta la escritura colaborativa, que resultaría enriquecedor a fin de intercambiar experiencias y compartir vivencias. Es precisamente en este entramado entre pares, donde los saberes circulan, los procesos de lectura y escritura se construyen de manera significativa y los conocimientos se apropian con sentido. En esta línea, los aportes de Giroux (1997), indican que el trabajo grupal permite que el poder circule y la práctica se vuelva transformadora, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de vivenciar la dinámica de la democracia participada, en contraste con la mera recepción de instrucción teórica. Además el autor destaca que el encuentro grupal sienta las bases para el desarrollo de la conciencia colectiva.

3.2 Las voces de las docentes

En este apartado se analizan las entrevistas realizadas a las docentes seleccionadas para esta investigación, considerando las variables establecidas: la percepción docente sobre la utilidad y pertinencia del material proporcionado para la enseñanza de la lectura y la escritura; la comprensión de los fundamentos teóricos que sustentan el Plan de Alfabetización Raíz; y la experiencia en la implementación de las estrategias de enseñanza propuestas.

Con el fin de contextualizar los resultados, se describen las instituciones a las que pertenecen las educadoras entrevistadas. Tres de ellas (docentes 1, 2 y 3) trabajan en un colegio de gestión privada ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Rosario. La población escolar proviene, en su mayoría, de familias de clase media alta, cuyas necesidades básicas están satisfechas y cuentan con los recursos económicos necesarios tanto para adquirir el material solicitado por la institución como para acceder a tratamientos con profesionales en caso de ser necesario.

Por su parte, la docente 4 pertenece a otra institución educativa que, aunque se encuentra en el mismo sector geográfico, aloja a niños, niñas y adolescentes con características diferentes. En este caso, los estudiantes provienen de familias en situación de mayor vulnerabilidad, con necesidades básicas insatisfechas. Estas condiciones contextuales inciden en los procesos de alfabetización de los alumnos.

En primera instancia se considera relevante conocer las concepciones que las educadoras poseen acerca de la alfabetización y qué representa para ellas. Al interrogarlas acerca de esto, se obtienen los siguientes comentarios:

La docente 1 expresa que la alfabetización es: “Un mundo maravilloso para un desafío importantísimo, permanente, donde se ponen en juego un montón de situaciones para con los chiquitos, acercarlos a lo que es la escritura y la lectura es lo más placentero que viví en toda mi vida como docente”. En este comentario puede reflejar una mirada un tanto utópica e ideal, asociándola a sentimientos acerca de la propia experiencia, sin embargo, no brinda una definición concreta acerca de qué es la alfabetización.

La docente 2 comenta: “Para mí es un conjunto de saberes que se ponen en juego para que los chicos puedan aprender a leer y escribir”. Aquí puede

apreciarse un reduccionismo, donde se pone el énfasis en la adquisición de la lectura y la escritura, sin contemplar el uso social de la lengua. En este sentido, la docente 3 menciona: “la alfabetización me parece que es muy importante porque a través de eso se brinda el derecho a que ellos puedan acceder a la escritura y la lectura. Porque uno si no lee o no escribe, no hay forma de comunicación con el entorno, con el otro”. Añade “también me parece que es un derecho de ellos que tienen que tener y seguir desarrollándolo”. En este fragmento de su discurso, se advierte la mirada sociocultural de la educadora, donde contempla a la alfabetización como herramienta de comunicación con otros, y como derecho pleno de cada ciudadano. En esta misma línea, la docente 4 expresa: “para mi alfabetizar es un proceso por el cual una persona aprende a leer y escribir a cualquier edad, [...], es lo que tiene que servirle a esa persona para poder comunicarse, para comprender, para participar en el mundo que está siempre en un constante cambio”.

Al analizar las percepciones, se aprecia que las docentes 1 y 2 enfatizan la adquisición técnica de la lectura y escritura, asociando este logro directamente al concepto de alfabetización. Este posicionamiento refleja una concepción tradicional, cercana a las primeras interpretaciones históricas sobre el propósito de la lectoescritura (modelo autónomo). En contraste, las maestras 3 y 4, incorporan a sus definiciones la relevancia del contexto y del medio cultural en el que el sujeto se encuentra inserto. Este enfoque pone en valor los aportes de la teoría histórico-cultural de Vygotsky, que comprende al contexto como un factor fundamental en la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Además, estas docentes logran identificar la alfabetización como un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida y no se limita solo a la etapa de la infancia.

Estas primeras aproximaciones a las concepciones docentes sobre la alfabetización, ofrecen indicios significativos sobre la valoración que las profesionales otorgan a la pertinencia y utilidad del material del Plan Raíz. En los testimonios recabados, se identifican diversas opiniones que parecen estar vinculadas con la trayectoria y experiencia particular de cada entrevistada. En cuanto a la pertinencia del material, la docente 1 expresa:

Como herramienta puede llegar a servir en algunos casos, con algunos

trabajos que tenga que llevar a cabo el docente con algunos chiquitos en primer grado, pero hoy en día es tal bagaje de información que tienen los chicos que por ahí se encasilla mucho, se sectoriza bastante a los nenes.

A partir de este comentario, se advierte que la educadora identifica una rigidez estructural en el material que tiende a “encasillar” a los alumnos. La docente subraya la importancia del “bagaje” cultural y cognitivo que los niños poseen señalando una desconexión entre estos saberes previos y la propuesta del Plan. Mientras la maestra se posiciona desde una mirada constructivista -que valora al sujeto y sus conocimientos-, el material presenta impronta del modelo autónomo centrado en la estandarización de los contenidos.

Con respecto a este eje, la docente 2 señala que existe una tensión entre la literatura y la didáctica propuesta: “El material es lindo pasa que ellos hacen escritura de palabras sueltas”[...] “Nunca explicaron el tema de dónde sacan estas palabras”. Al profundizar sobre el criterio de selección de este vocabulario, la entrevistada añade que en ocasiones estas palabras no guardan relación con la trama narrativa: “No tienen nada que ver con nada. Sí, he observado que a veces en una misma tirita de palabras tratan de poner palabras que tengan las mismas letras, que tengan por ejemplo la doble R o que tengan la doble L”. Luego agrega: “después suman otras de otra cosa distinta. Algunas palabras están relacionadas con la novela con lo que pasó en el capítulo de la novela pero más que esa conexión no hay”.

En este fragmento se evidencia el enfoque cognitivista del material, que prioriza la conciencia fonológica y la decodificación del código escrito, perdiendo de vista el contexto y el sentido de lo que se lee e interpreta. La práctica de escribir “palabras sueltas” se reduce así a una transcripción técnica de grafemas que carece de significado para el niño que aún no ha accedido a la lectura autónoma.

Estas observaciones confluyen con las apreciaciones de la docente 3 quien describe al plan como “arcaico y sistemático”, dando solidez a la hipótesis de que la teoría que subyace responde a supuestos de la pedagogía tradicional. Al analizar las consignas, señala irregularidades en la coherencia interna del material: “las actividades del libro de actividades se relacionan en función de la

novela, pero a veces. No siempre. A veces sí, a veces no”. Si se contempla a la literatura como unidad de sentido, en este caso, su uso intermitente en las prácticas de lectura y escritura denotan una disociación pedagógica, donde se terminan imponiendo los ejercicios de decodificación. De esta manera, se aprecia que se prioriza el método sobre la construcción de sentido.

A diferencia de las posturas anteriores, la docente 4 valora positivamente la abundancia de recursos que el Plan ofrece. Para ella, la sistematicidad del material funciona como un soporte ordenador:

Hay un montón de materiales, hay historietas, tantanes, yo les hice hacer un llaverito con las palabras, consonante, vocal, consonante, después las que tenían dos consonantes y vocal, desde las más simples hasta las más complejas, para que ellos vayan destapando las palabras y las vayan leyendo por sílabas, a medida que las van pronunciando.

El método descrito (por ejemplo, leer sílaba por sílaba) confirma la prevalencia del método sintético-fonológico que atraviesa todo el material. Además, añade “los libros vienen hasta con las inferencias que tenés que hacer, excelente el material”. Este aspecto mencionado acerca de las inferencias demuestra que el Plan promueve el rol del docente como mero ejecutor.

Sin embargo, esta aparente eficacia del método, encuentra un límite concreto con el elevado ausentismo de los alumnos, lo cual afecta la continuidad en el proceso de alfabetización, la docente señala:

La población que tenemos es de bajos recursos. Los chicos tienen problemas, problemas familiares, es muy intermitente la asistencia que tienen. Entonces la alfabetización se ve perturbada porque no llevan una continua tarea de ir todos los días, faltan mucho y entonces se pierde esa alfabetización. (Docente 4)

Al tratarse de un método lineal y acumulativo, se requiere de asistencia constante de los alumnos para no perder la progresión en el proceso de alfabetización, de esta manera se omiten las características reales de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad. Si bien las docentes coinciden en que el material estructura y ordena la enseñanza, otorgando un método y estrategias específicas, aparecen barreras en su implementación como la asistencia discontinua y el carácter fragmentario de las actividades.

En cuanto a la organización temporal, el Plan Raíz estipula una secuencia semanal de tres días dedicados a la lectura de la novela y dos días para la realización de las actividades correspondientes, de forma intercalada. La docente 1 explica: “la parte sistemática está buena, lo que pasa es que siempre hay que sumar, el plan Raíz te sistematiza la enseñanza y te da una rutina. Te dan un modo de planificar”. Desde esta perspectiva la estructura es percibida como un facilitador en la planificación diaria. En esta misma línea, la docente 2 menciona: “Para mí, está bien estructurado, está bien implementado”. Si bien coinciden en este aspecto, advierte que en ocasiones esta organización le resulta tediosa y poco funcional: “A veces es muy tedioso el tema de poder cumplir con las exigencias de las actividades que hay a la par, porque cada capítulo tiene cinco hojas de actividades”. Señala que la dinámica en la que se presentan las actividades le resulta compleja de sostener debido a que con niños pequeños los tiempos de atención son acotados: “A mí no me gusta ir haciéndolo día por día como ellos sugieren porque vos necesitas que los chicos te presten atención, que se enfoquen en lo que están haciendo, que se concentren”. Por esta razón adapta el material original según sus necesidades y las del grupo: “A mí me gusta leer el capítulo y hacer las actividades en el mismo momento. Entonces los chicos lo hacen más dinámico”. Destaca que la aplicación del material debe ser orientada por el docente, ya que de lo contrario es de difícil comprensión para los alumnos: “Pero sí es guiado porque tenés la mitad que te leen. La interpretación también es muy difícil. Difícil para que ellos la pongan en juego, porque no es que no la puedan hacer”. Mediante el intercambio con los estudiantes logra la autonomía en el trabajo: “acostumbro a leerles la actividad y a conversar a ver qué hay que hacer y después la van haciendo solos” (docente 2). Esta intervención da lugar a que los alumnos puedan construir sus aprendizajes reflexionando sobre el proceso.

La misma docente considera que es más favorecedor leer la novela por capítulo y, el mismo día, realizar todas las actividades relacionadas con este fragmento dado que según su perspectiva, esto permite a los alumnos resolver las consignas con lo trabajado recientemente. Asimismo expresa que no todas las actividades están directamente relacionadas con la secuencia narrativa, lo que afecta la coherencia del trabajo. Se aprecian en la elaboración del material aportes de la psicolingüística, dado que el foco se pone en el aprendizaje

sistemático de la correspondencia grafema-fonema, incluyendo la escritura de palabras sueltas al azar. Esta aproximación descontextualiza la práctica de enseñanza y puede generar confusión en el alumno.

En este punto, adopta importancia el criterio docente al momento de modificar la modalidad de aplicación del material en función de las características específicas de su grupo. Tal como lo afirma Pereyra (2011), es el educador quien a partir de sus saberes docentes moldea y ajusta sus prácticas de enseñanza a la realidad del aula.

Una arista que se desprende de la pertinencia del material, tiene que ver con la accesibilidad del mismo en los casos de alumnos con desafíos en el aprendizaje o en el desarrollo. Al interrogar a las docentes sobre este aspecto, se destacan los siguientes comentarios en materia de inclusión. La docente 1 describe el material como “discriminatorio” argumentando que no considera a los alumnos que se encuentran en proyecto de inclusión: “como está planteado, es discriminatorio, selectivo, porque hay muchas cuestiones que el plan no tiene en cuenta para con la formación de los docentes que deberían estar involucrados” además, agrega “los chicos que están en proyectos de inclusión no están incluidos”.

En relación a estos estudiantes, la docente 4 menciona: “los chicos de inclusión están afuera, porque no hay nada hecho para ellos, no tienen con qué trabajar, cómo trabajar, y eso que yo les hago que pasen la letra por arriba, pero nada que ver con esto, no hay materiales para inclusión que salga del plan raíz”. Este comentario refleja la invisibilización de los alumnos que no logran cumplir con lo esperado dentro del sistema propuesto, lo cual refuerza una mirada basada en el déficit. Aunque se les brinda el material, quedan por fuera de la propuesta, es allí donde las docentes suelen implementar otras actividades referidas a la grafomotricidad o, en caso de ser posible, trabajan de manera grupal.

La docente 3 expresa: “los chicos de inclusión no estaban considerados, que eso considero que no estaba bien porque en un contexto de una sociedad tan diversa como que deberían ser considerados sí o sí”. Respecto a este tema, la docente 2 menciona que los formadores no realizan aclaraciones ni sugerencias específicas: “Hasta ahora yo no escuché nunca a la chica que habla mencionar si hay algún alumno con algún autismo, por ejemplo que en nuestra escuela hay

un montón. A lo mejor, la diferenciación la hace la maestra dentro del salón”.

El enfoque del Plan refleja una perspectiva homogeneizadora que anula las particularidades de los alumnos, el material no menciona ni aporta recursos específicos ni sugerencias de trabajo para diversificar la enseñanza. En este sentido, se vislumbra que se promueve un prototipo de alumno ideal, dejando al margen a quienes no se ajustan a dicho modelo. Este concepto refuerza una postura excluyente en la que se aspira a alcanzar un modelo de alumno promedio, donde quienes no se ajustan a determinados parámetros son marginados, de un sistema que no entiende ni valora la diversidad. Una prueba más de cómo estos modelos tradicionales de la educación siguen perpetuando a lo largo de los años, métodos de enseñanza donde el sujeto es ignorado en su capacidad de pensamiento. Los docentes son convocados a reproducir estilos de enseñanza con tintes conductistas, donde se entrena a los alumnos en habilidades, lejos de una educación crítica (Giroux, 2015) en la que son invitados a realizarse preguntas o a comprender el sentido del uso de la lengua escrita como herramienta de libertad de expresión y comunicación para defender sus derechos e ideales.

En cuanto a la implementación de las estrategias propuestas por el Plan, se identifica una marcada tendencia hacia la decodificación del código escrito mediante la correspondencia grafema-fonema. En este enfoque se trabaja inicialmente con palabras simples y se incrementa la complejidad de forma progresiva: primero consonante-vocal en palabras bisilábicas, luego consonante-vocal-consonante y finalmente consonante-consonante-vocal. La docente 1 describe: “Lo que está en el plan raíz es la posibilidad de que el chico pueda incorporar la fonética en la extensión, en la prolongación de los sonidos”. No obstante, señala que la propuesta podría enriquecerse con otras estrategias, particularmente el uso del silabeo y la rotación silábica: “yo le sumaría al Plan Raíz el silabeo, la rotación silábica, que no está propuesto ahí. Y que muchos chicos lo necesitan. Es fundamental el trabajo con el cartón silábico, con la apoyatura visual para leer y para escribir”. En este caso se aprecian vestigios de una enseñanza que también se basa en los principios de la conciencia fonológica, promoviendo actividades de entrenamiento en la lectura de sílabas y en la producción escrita de palabras con las sílabas aprendidas, trabajando desde el

método sintético.

Por su parte, la docente 2 aprueba la utilidad de la prolongación de los sonidos, pero reitera que cumplir con todas las actividades propuestas puede resultar tedioso:

Con este tema de la prolongación de los sonidos, como que ya lo he escuchado un montón de veces, es algo que yo también implemento y gusta mucho. Se llega a buen puerto (...) a veces es muy tedioso el tema de poder cumplir con las exigencias de las actividades que hay a la par, porque cada capítulo tiene cinco hojas de actividades.

La metodología aplicada pone el énfasis en el reconocimiento de las grafías y en la asignación del sonido correspondiente a cada una de ellas, partiendo de la unidad que conforma la palabra: “la idea es tapar una palabra e ir destapando de a una letra. Destapar la letra e ir haciendo los sonidos para ir formando la sílaba y después la palabra” (docente 2, 2025) Con respecto a este tema, la docente 3, expresa que requiere de complementos para llevar adelante la propuesta, y abordar la alfabetización de forma más completa: “el material lo uso como un refuerzo de actividades. No me baso solamente en el Plan Raíz, sino que uso otras cosas”. Señala que aunque las actividades propuestas son útiles en ocasiones, considera que no son condiciones generalizables a todos los contextos, ya que el éxito de las estrategias implementadas depende de la población estudiantil y sus características en particular: “si bien a mí las actividades que ellos proponían me servían, a lo mejor en otros contextos no. Por ahí, a mí me pasa que en esta escuela los chicos no vienen con hambre o no vienen de la pobreza” (Docente 3)

Finalmente, la docente 4 destaca que el plan ofrece una amplia variedad de recursos y estrategias, pero reitera la problemática del ausentismo estudiantil característico de su población como un obstáculo importante para su implementación: “Recursos un montón y muchas ideas de parte del plan también, así que funciona. Lo que pasa es que deja de funcionar cuando empiezan a faltar, esa es la gran problemática de este plan”. El ausentismo es un factor que afecta de forma inevitable la construcción de los aprendizajes, al sugerir una forma de enseñanza acumulativa antes que progresiva, los alumnos que pierden clases no logran incorporarse a la propuesta cuando asisten a la

escuela. En este sentido, se considera que las estrategias no son funcionales a todos los contextos. Esta es la realidad de muchas escuelas de la provincia de Santa Fe, resulta llamativo la ausencia de contemplación de esta variable en la creación del Plan.

Con relación a las capacitaciones, la docente 1 expresa que las herramientas presentadas en los encuentros presenciales, no le resultan novedosas y que no le han aportado estrategias nuevas: “En lo que es mi carrera docente, para mí no fue nada nuevo bajo el sol. Hay herramientas que son propias de tantos años trabajadas”; sin embargo la docente 2 comenta que desconoce la forma de alfabetizar debido a su corta experiencia enseñando, por lo que la capacitación fue de gran ayuda “el año pasado realmente experimenté lo que es alfabetizar. Si no, yo no lo sabía, no tenía ni idea cómo hacerlo. Esa era una de mis grandes preocupaciones, no sabía cómo hacer”. Además añade que otras colegas detectan similitudes con sus propias formas de enseñar previas a lo propuesto por el programa: “pero por lo que cuentan mis compañeras, dicen que es más o menos igual a lo que ellas venían haciendo”.

En consonancia con este comentario, la docente 3, menciona: “me gustó porque adquirí ciertas herramientas. Pero algunas ya las tenía interiorizadas”. Por otro lado, la docente 4, remarca en su discurso su satisfacción respecto a las capacitaciones brindadas: “Nos encantó todo, porque hay cosas que vos haces sin darte cuenta y decís, ¡wow!, lo estaba haciendo mal”. Añade que hay una figura de referencia que se acerca a la institución y brinda sugerencias: “hay una persona que viene una vez al mes a visitarnos a la escuela y nos trae recursos”.

Por un lado, las docentes 2 y 4 valoran satisfactoriamente el manual y la novela, resaltando que las herramientas propuestas les han resultado útiles en su práctica. Sin embargo, esta percepción no es compartida por la docente 1, quien considera que las estrategias presentadas son ya conocidas y que no han aportado aprendizajes significativos a su experiencia profesional. En este aspecto, la docente 3 señala que el material debe ser complementado con otros recursos para ofrecer un encuadre más completo en el proceso de alfabetización.

Se considera que un abordaje integral proviene de un enfoque psicogenético y desde la postura de un docente problematizador como propone

Freire (1970). El autor afirma que la enseñanza parte de la relación dialógica con el alumno, en la que se presenta un entramado de interacciones en el que se construyen significados mediante la aparición de problemas cognoscitivos. Al respecto Ferreiro (2011) expresa que el modo de aprender del alumno es mediante desafíos que debe resolver. Estos no dependen de la maduración de estructuras biológicas sino de la adquisición de determinados modos de pensamiento. Por lo tanto, las percepciones que estos educadores tengan del proceso de alfabetización define el marco de referencia de sus prácticas: pueden abordar su enseñanza desde el posicionamiento tradicional con una mirada asociacionista o desde una mirada constructivista donde el alumno sea un partícipe activo. Las decisiones metodológicas aplicadas en la enseñanza son las que definen que los aprendizajes sean realmente significativos para los alumnos, estableciendo la forma en que se concibe a la lengua escrita.

Teniendo en cuenta el material y las estrategias impartidas por este plan, parece pertinente ahondar en los fundamentos teóricos que lo sustentan. Para ello se explicita el enfoque adoptado y se interroga a las docentes entrevistadas acerca de los mismos con el fin de identificar sus percepciones respecto a estos lineamientos.

El Plan Raíz se conforma desde el enfoque equilibrado, combinando aspectos del paradigma socio - histórico cultural y supuestos de la psicología cognitiva. Sin embargo, se aprecia gran predominancia del enfoque cognitivista, donde se prioriza la decodificación y la conciencia fonológica. Este modelo tiene como objetivo garantizar la fluidez lectora, donde se pierden de vista los conocimientos previos de los alumnos, el bagaje cultural que traen consigo, y los sentidos que pueden atribuirse a un texto, ya que leer es significar, interpretar, así como la construcción que cada sujeto pueda hacer de su propio proceso de aprendizaje.

Se analizan los relatos de cada docente respecto a este tema y se hallan aportes valiosos. La docente 1 identifica que el punto de partida de la propuesta es la teoría basada en la conciencia fonológica, definiéndola como la extensión de los sonidos: “El lugar que ellos proponen es bien la prolongación del sonido de consonantes, porque ellos ya conciben que la vocal viene trabajada desde el nivel inicial”. Por su parte, la docente 2, comenta que desconoce el

posicionamiento teórico porque no es explicitado en los encuentros: “No hablan de ninguna teoría. Ellos van directamente a la práctica”. Menciona que la forma de enseñar con la que venían trabajando dista de la propuesta respecto a cómo se presenta la información: “Nosotros desde el primer mes de clases trabajamos con oraciones. Es el primer contacto que ellos tienen, tratamos que ellos trabajen con el texto” (...) “Por más que ellos no sepan leer” específica: “En el plan Raíz, no es lo que ellos sugieren o recomiendan ya que según ellos se abruma mucho. Es mucha información que ellos ponen en juego, un montón de saberes, el tema de codificar y demás”.

La docente 3 considera que el enfoque del plan es más lineal y sistemático en contraste con su propia práctica basada en el constructivismo: “La teoría es un poco arcaica. No es tan constructivista. Es como más lineal. Las actividades propuestas son descontextualizadas”. Agrega un dato considerable en relación con la apropiación del material apuntando a un paradigma donde no se tiene en cuenta al sujeto: “No hay preguntas de metacognición, preguntas donde el chico tenga que reflexionar o pensar. Son meramente una tras de la otra, mecánicas, sistemáticas” y añade que encuentra diferencias significativas entre la bibliografía trabajada durante su formación académica y la que se imparte en el Plan: “Mi formación siempre fue el aprendizaje de forma constructivista, a través de proyectos donde uno entrelaza todas las áreas. Cosas que acá no suceden”. Reafirma su postura: “siempre desde un enfoque constructivista donde el chico sea el partícipe, el protagonista. Que construya su aprendizaje. No como el plan que es muy sistemático, una teoría vieja”. En estos comentarios se percibe que realiza una clara distinción entre su posicionamiento profesional y el que propone el Plan Raíz.

Finalmente, la docente 4 señala que el método propuesto por el Plan es más efectivo que el método global utilizado previamente: “antes se usaba el método global, que aprenden a leer y escribir mediante la memoria visual de frases y oraciones. Este método se utilizó con muy bajos resultados en mi escuela, en los años anteriores”.

Estos discursos permiten estimar que los docentes no identifican con claridad los supuestos subyacentes dentro de las propuestas del Plan, si bien algunos de ellos mencionan algunos aspectos relacionados, ninguna conoce a

ciencia cierta cuáles son los fundamentos teóricos del programa. Es relevante apreciar cómo en este caso, las relaciones de poder y los intereses políticos-económicos juegan un rol casi imperceptible.

En este modelo se prioriza la eficacia y la estandarización sobre la formación de sujetos críticos, esta lógica tiende a convertir al profesor en un mero ejecutor de programas (Giroux, 1997), donde su saber pedagógico es reemplazado por instrucciones predefinidas. En este sentido, la docente 1 aporta su mirada: “mi lectura es que es pura y exclusivamente estadístico y para que los números cierren a nivel gubernamental. Para otra cosa, lamentablemente no”. Se considera que estas políticas educativas lejos de promover el pensamiento crítico y la comprensión del uso social de la lengua, buscan generar sujetos funcionales. Los estudiantes son entrenados para responder a estímulos y realizar tareas mecánicas, sin cuestionarse el sentido de las mismas (el ¿para qué?). Estos indicios aparecen en las actividades que se presentan descontextualizadas con la intencionalidad de reproducir patrones, sin significado alguno.

Capítulo 4: Conclusiones

4.1 Convergencias entre el material y las percepciones docentes

Con el fin de contrastar las características del material del Plan de Alfabetización Santafesino Raíz con las experiencias de implementación docente, se realiza una triangulación de los datos, analizando los hallazgos a la luz de los objetivos de este trabajo.

Si bien el marco normativo del plan propone el uso social de la escritura partiendo de la obra literaria y el texto como unidad de sentido, las actividades de los libros revelan un posicionamiento teórico subyacente ligado al paradigma de la psicolingüística, donde prima la decodificación fonológica. Este enfoque inicia con el reconocimiento de la letra como unidad aislada y su sonido correspondiente, progresa hacia la sílaba y, de manera gradual, alcanza la lectura de la palabra. Este contraste no es completamente novedoso para las docentes entrevistadas; algunas identifican este enfoque como propio de la educación tradicional. No obstante, otras asumen una posición acrítica, aplicando las estrategias sin cuestionar el rol del alumno, quien es percibido, predominantemente, como tabula rasa.

Las docentes valoran positivamente la organización del material para la planificación de las actividades, pero sin identificar su carácter arbitrario ni la pasividad impuesta al alumno, cuyo rol se limita a responder las consignas. Esta restricción anula el margen para la creatividad y los problemas cognoscitivos inherentes a la construcción de sentido. En consecuencia, el estudiante es relegado a un rol pasivo en la dialéctica de enseñanza-aprendizaje.

4.2 Hallazgos

Inicialmente el estudio se concentró en analizar las percepciones docentes respecto a la utilidad, la pertinencia y las estrategias propuestas por el Plan Raíz, así como su conocimiento sobre los fundamentos teóricos subyacentes. Sin embargo, en el curso de las entrevistas surgieron otros aspectos de interés que ameritan ser analizados, revelando información que trasciende los objetivos iniciales de este trabajo.

Un aspecto clave emergente se centra en la implementación del Plan en

relación con la continuidad de los docentes capacitados y los grupos de alumnos. En primer lugar, se registraron comentarios de disconformidad acerca de la no continuidad de los grupos abordados durante el ciclo anterior (2024).

Las docentes que trabajaron en primer grado con el material del Plan Raíz no han sido designadas para continuar con el mismo grupo en segundo grado, lo que interrumpe la continuidad pedagógica del proceso iniciado. En los casos seleccionados para la muestra, sólo el 50% de los docentes logró continuar con los grupos iniciales. Al indagar sobre este punto, las participantes mencionaron la ausencia de una indicación ministerial o de las capacitadoras del programa que explicitara la continuidad como requisito: “No había nada que dijera que teníamos que seguir en segundo grado con el mismo grupo, por eso me volvieron a poner en primero” (docente 3).

La falta de continuidad pedagógica observada ha generado consecuencias significativas tanto en la formación continua de los docentes como en el seguimiento de las trayectorias de los alumnos. El no permanecer en el grado superior obliga a estos docentes a repetir exactamente la misma capacitación, generando sensación de desgaste y frustración. La docente 2 expresa este malestar al señalar: “Lo que pasa es que yo ya estoy cansada porque ya lo escuché todo el año pasado y es exactamente lo mismo”. En esta misma línea, la docente 3 expresa: “Este año me tocó nuevamente primer grado, así que estoy repitiendo exactamente las mismas capacitaciones que el año pasado, es todo lo mismo”.

A nivel de las trayectorias de los estudiantes, las docentes que asumen los segundos grados sin haber trabajado con el mismo grupo en el ciclo anterior carecen de conocimientos esenciales sobre los procesos individuales de construcción de la lectoescritura de sus alumnos. Esta situación las obliga a adaptarse a un material de segundo grado sin estar familiarizadas con las características del utilizado en inicio ni con el trabajo previo del grupo. La docente 2 reflexiona: “Es lo que debería hacerse porque uno continúa el camino que fue haciendo con la alfabetización y vos ya los conocés a los chicos, conocés a las familias, pero no se implementa en nuestra escuela”.

Esta decisión, informada por la dirección sin consulta previa a las docentes evidencia que, si bien la continuidad es optativa para cada institución, la ausencia de su aplicación afecta las prácticas y provoca un deseo de mayor

participación en las decisiones pedagógicas, tal como lo manifiesta la docente 2: “realmente me hubiese gustado poder continuar con el segundo para poder aprender otras cosas también”.

4.3 Palabras finales

Para responder a la pregunta de investigación que guía este estudio ¿qué percepciones poseen los docentes de primer grado acerca de las estrategias de enseñanza propuestas por el Plan de Alfabetización Santafesino Raíz durante el año 2024? Se aprecia que las percepciones recogidas por las docentes que implementaron el Plan de Alfabetización Raíz durante el año 2024 fueron muy diversas. Es posible leer sus concepciones en base a sus experiencias previas así como cada una concibe a la alfabetización. Algunas de ellas logran identificar la mirada reduccionista que presenta este programa, anulando al sujeto y presentando actividades que se limitan al aprestamiento. Las docentes 1 y 3 perciben el tono psicolingüístico que subyace en las actividades propuestas cuyo intercambio prioriza la asociación estímulo-respuesta, sin posibilidades de pensar más allá o de crear nuevos escenarios.

Desde la perspectiva de esta investigación basada en el enfoque psicogenético se asume que la base de todo aprendizaje está en el sentido que cada estudiante le pueda otorgar al contenido. En este caso, tiene que ver con el uso social de la lengua escrita. Si estas escrituras carecen de significado para el educando, es probable que considere a la escritura como la repetición de marcas o códigos y no como la inscripción de su propia voz.

En este sentido, las docentes logran hacer una lectura de esta situación, sin embargo, al presentarse como obligatorio el material dentro del territorio santafesino, lo deben implementar. Si bien se puede complementar con otros materiales, el presentado por el Plan debe ser el prioritario: “ellos nos dijeron en las capacitaciones que lo teníamos que trabajar sí o sí” (docente 2). En este aspecto, se evidencia cómo se anulan las particularidades del contexto, específicamente, se evade la realidad de cada institución educativa.

Cada escuela posee unas características, un contexto, unas experiencias y prácticas propias, conformadas por las experiencias y prácticas de sus actores. La manera en que cada docente se posiciona frente al aprendizaje —y, en

particular, ante la enseñanza de la lectoescritura— define el rol que asume el alumno, ya sea como sujeto activo o como participante pasivo del proceso educativo.

Este factor resulta relevante, ya que, según la concepción que se promueva, el estudiante podrá comprender la escritura como una herramienta para desenvolverse en el mundo en el que está inserto o, por el contrario, como una tarea meramente obligatoria que debe cumplir. Cuando predomina esta última perspectiva, surgen situaciones de analfabetismo funcional: sujetos entrenados para decodificar un código, pero con serias dificultades para comprenderlo. De este modo, una habilidad aparentemente adquirida se transforma en una nueva problemática.

Por ello, resulta fundamental reconocer la relevancia del marco teórico desde el cual se implementan las prácticas de enseñanza. El posicionamiento que adoptan los docentes no es indiferente, casual ni neutral; por el contrario, condiciona profundamente los procesos de aprendizaje y las oportunidades de construcción de sentido en el aula. En este escenario, el proyecto de alfabetización se presenta como una imposición por parte de las autoridades provinciales, anulando cualquier posibilidad de réplica o cuestionamiento por parte de las instituciones o de los docentes. Se trata de un material de aplicación obligatoria, enmarcado en un programa que debe implementarse y demostrar resultados más allá de la reflexión docente.

No puede pasarse por alto la arbitrariedad con la que se realizan las evaluaciones destinadas a medir los logros obtenidos hasta el momento. Las mismas son aplicadas por docentes que no pertenecen a los grupos evaluados y que disponen de un tiempo limitado para observar el desempeño de cada alumno en relación con los procesos de lectura y escritura, dentro de un entorno ajeno al habitual.

Los niños no solo se ven obligados a participar de esta instancia —que, desde una perspectiva pedagógica, resulta poco respetuosa de sus tiempos y contextos—, sino que además son grabados con el propósito de efectuar una evaluación exclusivamente sumativa y clasificatoria.

Ante este escenario, surgen interrogantes fundamentales: ¿qué lugar ocupa la alfabetización para los responsables del programa? ¿cuál es la intencionalidad detrás de estas prácticas evaluativas? ¿se busca realmente que

los alumnos se inserten en la vida social y participen activamente de ella, comprendiendo el sentido y el uso social de la escritura, o el objetivo principal es alcanzar resultados cuantitativos que satisfagan demandas externas de evaluaciones estandarizadas y beneficien a otros actores?

En este contexto, resulta evidente que las decisiones metodológicas y los lineamientos institucionales están atravesados por las condiciones sociales, económicas y culturales en las que cada escuela se inserta. Tal como se analizó anteriormente, el rol docente, el método seleccionado y la perspectiva teórica que lo sustenta adquieren particular relevancia cuando se confrontan con las políticas y programas de alfabetización que provienen de entidades de mayor poder.

Ahora bien, el contexto escolar y las características de cada institución educativa son factores que deben contemplarse en esta toma de decisiones. La docente 4, perteneciente a la segunda escuela seleccionada para este análisis, se desempeña en un entorno significativamente distinto al de la primera, tanto en términos estructurales como sociales. Desde un enfoque más asistencialista, procura atender las necesidades básicas insatisfechas de sus alumnos —como la alimentación, el acceso a una vivienda digna, el derecho al juego y las condiciones de higiene y seguridad indispensables para un desarrollo integral y saludable—. Estos factores, sin embargo, no son considerados en la estructura del *Plan de Alfabetización Raíz*. Tampoco se establece un plan de acción para los estudiantes con altos niveles de ausentismo, ni se proponen estrategias o recursos destinados a quienes presentan condiciones o características que no se ajustan al modelo de alumno “promedio”. De este modo, se hace visible el carácter homogeneizador que subyace en el programa.

Resulta llamativo que, pese a los avances conceptuales y pedagógicos en materia de inclusión, continúen promoviéndose propuestas de corte estandarizado. Ello contrasta con los esfuerzos del colectivo de la discapacidad y de numerosos movimientos pedagógicos, que desde hace años buscan visibilizar las limitaciones del sistema educativo y promover ajustes razonables y configuraciones de apoyo que diversifiquen la enseñanza, garantizando así espacios educativos más inclusivos.

La Ley de Educación Nacional 26.206 establece en el Capítulo II, artículo 11, incisos d), e) y n) los aspectos mencionados. Allí se postula la

relevancia de fortalecer la identidad nacional teniendo en cuenta las particularidades regionales y locales de cada institución educativa. Además se plantea que se debe garantizar la inclusión educativa brindando recursos pedagógicos que contemplen a todos los alumnos y más a aquellos que presenten alguna discapacidad o condición de vulnerabilidad social, considerando sus derechos y propiciando un desarrollo integral. Es claro que estos ítems no son sopesados en esta política educativa, ya que no contempla las realidades de cada escuela, presentando un proyecto que no es adaptable a las características de los alumnos con desafíos en el desarrollo o problemáticas sociales.

Desde la mirada de la autora de este trabajo, quien se forma en la carrera de Especialización en Alfabetización e Inclusión se afirma que resulta pertinente revisar y reformular esta política de alfabetización para ser accesible a todos, brindando espacios de reflexión crítica y metacognición donde se realice una lectura de las percepciones docentes con respecto a sus experiencias con la implementación del Plan, las fortalezas apreciadas así como las dificultades que se han presentado.

Los resultados no deben reducirse a una estadística en relación con la adquisición de la lectura y de la escritura como mecanismos, sino que deben leerse como herramientas para participar del mundo. Alfabetizarse es mucho más que descifrar un código, es pertenecer, es comprender la sociedad en la que se está inserto y participar como ciudadanos responsables con criterio, entendiendo las relaciones de poder que se encuentran implícitas, interrogándose acerca de los mensajes subliminales y los discursos con fines persuasivos.

Es tarea de la escuela como institución crear sujetos críticos, por ello las herramientas deben ser brindadas por el Estado. Un Estado que debe ser competente, crear políticas educativas que sean coherentes con la Ley de Educación Nacional que se encuentra vigente en la República Argentina. Los ciudadanos que se formen, deben ser considerados sujetos activos y creativos que puedan construir su propio futuro haciendo un análisis crítico y tomando decisiones que los ayuden a crecer y desarrollarse como personas íntegras.

Es imprescindible poner en valor la tarea docente, brindar los recursos para que los educadores puedan ejercer su tarea y continuar formándose en pos de garantizar calidad educativa. Actualmente, se aprecia descontento por las condiciones laborales que poseen, afectando de forma directa en sus prácticas

diarias.

La investigadora considera fundamental, que en la elaboración de propuestas de alfabetización, se integren los fundamentos psicogenéticos del aprendizaje. Bajo esta perspectiva, se busca que cada alumno pueda construir la lengua escrita de forma colectiva, tomando aportes de su contexto cercano y contando con el apoyo de pares y docentes. El fin de este proceso debe ser la posibilidad de comunicarse con otros, de dar a conocer sus intenciones, sus conocimientos y creaciones, otorgando significado a la escritura para que no sea concebido como un simple código permitiéndole participar de forma activa en el mundo que lo rodea.

En este sentido, se debe aspirar a la construcción de un *habitus* (Rockwell, 2018) coherente entre las intenciones de enseñanza del docente y las expectativas del alumno de adquirir una herramienta para la vida, trascendiendo los límites institucionales. Lograr aprendizajes significativos es una tarea compleja que implica un compromiso reflexivo en la planificación educativa, incluyendo la creación de materiales y propuestas que generen conocimientos con sentido y utilidad práctica.

Se considera que debe ser materia del Estado conformar equipos de profesionales idóneos para la elaboración de programas, contemplando todas las aristas del proceso de alfabetización. Esto podría contribuir a la erradicación del analfabetismo funcional, concibiendo a la alfabetización como un proceso transversal a toda la trayectoria escolar, sin limitarse a un tiempo o edad específicos.

Para asegurar la pertinencia didáctica, es necesario proponer actividades adaptables a diferentes contextos, permitiendo que cada institución y cada docente tenga la autonomía de tomar decisiones metodológicas basadas en su experiencia profesional, sus conocimientos de la trayectoria individual de cada alumno y en las características específicas de su grupo. Por otro lado, se destaca la necesidad de garantizar que todos los docentes sean capacitados en este proceso, ya que la alfabetización es una construcción que se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad.

4.4 Proyecciones y limitaciones del estudio

A partir del análisis de los datos recabados y las conclusiones alcanzadas, se propone reivindicar la figura del educador como intelectual transformativo, con el fin de que los docentes se comprometan activamente en la planificación y diseño curricular. Esto implica plantear objetivos situados que respondan a propósitos de enseñanza reales orientados a la formación de sujetos críticos. Resulta fundamental adoptar una concepción de alfabetización vinculada al pensamiento crítico, entendida como una construcción colectiva y social de la lectura y la escritura. El horizonte debe ser la formación de lectores y escritores capaces de interpretar las relaciones de poder implícitas en los discursos.

Este entramado de significados debe construirse desde la temprana edad, promoviendo que el estudiante naturalice una postura reflexiva ante el mundo. Así como se espera que el estudiante construya su propio aprendizaje, es imperativo que los docentes generen espacios de formación significativos. Esto requiere planificar desde una pedagogía crítica, planteando desafíos cognoscitivos y generando un deseo intrínseco de aprender que trascienda la acreditación numérica.

Pese a ser ajena a la realidad contemporánea, la educación actual persiste en reproducir lineamientos de una pedagogía tradicional fuertemente arraigada a las prácticas pedagógicas. Ante este escenario, urge una reforma educativa capaz de desestimar didácticas basadas únicamente en el entrenamiento de habilidades, las cuales posicionan al docente en el lugar del entrenador, del poder. Este enfoque no solo profundiza la brecha entre maestro y alumno, sino que perjudica el vínculo pedagógico considerando a los alumnos como “tabulas rasas”. Tal estandarización del conocimiento anula la diversidad de subjetividades y de saberes que convergen en el aula.

La intención de esta investigación es propiciar espacios de debate institucional, cuestionar la implementación de estos planes desde una mirada crítica, repensar las estrategias propuestas y analizar sus posibilidades reales de aplicación. Es importante que quienes ejecutan estas propuestas actúen como docentes intelectuales transformativos capaces de tomar decisiones didácticas fundamentadas en el conocimiento de sus alumnos y de sus contextos. Las voces de los docentes deben ser las primeras en ser escuchadas, ya que son quienes habitan el aula; fragmentar la

enseñanza no genera aportes significativos. En este sentido, se sugiere la continuidad de los docentes en una formación de carácter progresiva, evitando la reiteración de los contenidos a los mismos educadores año tras año.

Finalmente, dado que las primeras experiencias con el lenguaje escrito constituyen la base de los aprendizajes futuros, la alfabetización debe abordarse con la seriedad ética que conlleva. El proceso no puede reducirse a estadísticas funcionales a discursos políticos, por el contrario, deben evaluarse los recorridos pedagógicos y los procesos subjetivos generados a largo plazo.

La presente investigación se llevó a cabo a partir de dos instituciones educativas de la ciudad de Rosario, por lo que las conclusiones alcanzadas no podrían generalizarse a la implementación del Plan de Alfabetización Raíz en toda la provincia de Santa Fe. Sería valioso extender el análisis considerando a otros sectores de la ciudad y a otras localidades del territorio provincial a fin de conocer cómo son las percepciones docentes ante la implementación de un mismo material en contextos tan diversos.

A partir de lo expuesto, se abren nuevos interrogantes que podrían orientar futuras investigaciones sobre el impacto de esta política educativa: ¿Cómo finalizó la fase de implementación del Plan Raíz? ¿Qué espacios de reflexión crítica se habilitaron sobre la aplicación de las propuestas? ¿Qué tipos de aprendizajes se generaron en alumnos, docentes y comunidad educativa?

Referencias

- Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista de investigación en psicología*, 13(2), 249-261.
- Báez, M. (2010). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos. Avances de investigación psicolingüística. *Revista Lectura y Vida*. 31 (1), 18- 27.
- Báez, M., y D´Ottavio, M. E. (2022). La construcción de espacios de diálogo entre docentes y psicopedagogos/as en el campo de la alfabetización inicial en contextos escolares. *Revista Salud, Educación y Sociedad*, 1 (1),. 46–60.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización?. *Revista Latinoamericana de Lectura “Lectura y Vida”*, 24 (2). Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Caparrós, A. (1977). El resurgir de la percepción en la psicología contemporánea. *Anuario de Psicología*. 16, 61-94
- Cheybar, E.(2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVI(3-4), 219-259.
- Correa Baez, L. M. (2022). Programa leo y escribo jugando y la alfabetización inicial en los estudiantes de educación primaria Chorrillos (Tesis de maestría). Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Recuperado de: <http://www.repositorio.unife.edu.pe>
- Diuk, B. (2011). El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura. Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <https://eibtuc.files.wordpress.com/2012/06/beatriz-diuk.pdf>.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica S.A.

Ferreiro, E. (2007). Las inscripciones de la escritura. *Revista Lectura y Vida*, 28(4).

Recuperado de: <http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar>

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*.

37 (2), 423-438.

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

Flores, R. y Reyes, L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental.

Tiempo de educar, 1 (22), 227-249.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. FCE.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. A. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. *Revista de Educación*, 6 (8), 11-26.

Gueller, B. y Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Revista Lectura y Vida*. 31 (2), 62-69

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 107-134. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.pdf>

Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Revista Lectura y Vida*. 28(4).
Recuperado de: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar

Mier, V.; Abchi, V. S. y Borzone, A. M. (2009). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. *Cuadernos de Psicopedagogía*. 7 (13) São Paulo.

Moscoso, J.; Tardif, M.; Borges, C.; Ndoreraho, J.P.; Tremblay-Gagnon D.; Casavant, G.; Diedhiou, B.; Morales A. y Robichaud, A. (s.f). La inserción profesional de los profesores noveles: un estudio desde la percepción de la experiencia de sus actores. *Red Estrado*. Recuperado en

http://redeestrado.org/xi_seminario/

- Orozco, G. y González, R. (2012). *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. Productora de contenidos culturales.
- Oviedo, M. I.; Perla, M. A.; Verdugo, V. y Ronconi, F. (2021). Perspectiva de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en los documentos de política pública. *Clave Didáctica. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, II(2), 7–21.
- Pereyra, A. y Calderon, L. (2021). *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. Editorial Universitaria.
- Ramírez, J. y López, B. (s.f). Las prácticas profesionales en la formación docente inicial, entre la cultura escolar y la construcción de nuevos saberes. *Red Estrado*. Recuperado en http://redeestrado.org/xi_seminario/
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa. Recuperado de: <https://dle.rae.es/>
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*. 16 175-212. Madrid, España.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. CLACSO.
- Rodríguez, R. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. *Folios*, (46), 105-116.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis S.A.
- Vargas Melgarejo, L. M. (2014). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47–53. Recuperado a partir de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.

Documentos normativos

Decreto 579/2024 Poder Ejecutivo Nacional. Plan Nacional de Alfabetización.
04 de julio de 2024.

Ley n° 1.420/1884 de Educación Común, Gratuita y Obligatoria. Congreso de la
Nación. 08 de Julio de 1884.

Ley n° 26.206/2006 de Educación Nacional. Poder Ejecutivo Nacional. 28 de
diciembre de 2006.

Resolución n° 0375/24. Ministerio de Educación de Santa Fe. Establece el Plan
de Alfabetización Santafesino Raíz. 12 de abril de 2024

Resolución n° 174/12 Consejo Federal de Educación (Argentina) establece
pautas federales para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y las
trayectorias escolares en los niveles Inicial y Primario. 13 de junio de
2012.

Anexos

Anexo 1: Guion de entrevista semiestructurada

El presente anexo contiene el guion de entrevista semiestructurada utilizado para indagar las percepciones y experiencias de docentes de primer grado en relación con la alfabetización inicial y el Plan de Alfabetización Santafesino Raíz.

Las entrevistas fueron realizadas previo consentimiento informado de las participantes, garantizando la confidencialidad, el anonimato y el uso de la información exclusivamente con fines académicos.

A continuación, se presenta el guion orientador:

1. Para empezar, me gustaría que me cuente, desde su formación y experiencia, ¿cómo definiría usted la alfabetización?
2. En base a su respuesta, ¿qué es para usted el Plan de Alfabetización Santafesino Raíz?
 - a. ¿De qué se trata según su experiencia?
3. ¿Ha participado en las capacitaciones o instancias de formación que se ofrecieron sobre el plan? Si es así, ¿Qué opina de ellas?
4. ¿Podría contarme si identifica el enfoque teórico/epistemológico que subyace a esta política? ¿Hay algún principio que sea considerado como la base del plan? ¿Cuál/cuáles?
5. ¿Cómo se relaciona este enfoque con su propia manera de entender la enseñanza de la lectura y la escritura?
6. El plan proporciona un material de trabajo. ¿Cómo lo describiría? ¿Podría darme un ejemplo de cómo usa el material en una clase?
7. ¿Qué resultado obtuvo al implementarlo con sus alumnos?
8. ¿Cuáles son las dificultades y los aportes de esta política en la alfabetización

Anexo 2: Entrevista semiestructurada a docente 1

La siguiente entrevista fue realizada con el objetivo de recabar información acerca de las concepciones y prácticas docentes en torno a la alfabetización inicial. La participación fue voluntaria y con conocimiento del propósito de la misma. Se ha resguardado la confidencialidad de los datos, omitiendo información que permita la identificación de la participante.

Entrevistada: Docente 1 (D1)

Entrevistadora: (E)

E: ¿Cuántos años hace que sos docente?

D1: 35 años.

E: Desde tu experiencia ¿Cómo definirías qué es la alfabetización?

D1: Un mundo maravilloso para un desafío importantísimo, permanente, donde se ponen en juego un montón de situaciones para con los chiquitos acercarnos a lo que es la escritura y la lectura es lo más placentero que viví en toda mi vida como docente. Así que desafío para todos los docentes que quieran realmente probarse en un primer grado. Así que maravilloso lo que es la alfabetización.

E: En base a esto que me comentas, ¿Qué pensás del Plan de Alfabetización Raíz? ¿Cómo se plantea la alfabetización?

D1: En lo que es mi carrera de docente, para mí no fue nada nuevo bajo el sol. Tal vez para aquellos que recién arranquen, que están empezando su carrera docente o que hace poquito que están trabajando, realmente puede ser una herramienta importante para llevar adelante. Pero como está planteado, por empezar, es discriminativo, selectivo, porque hay muchas cuestiones que el plan no tiene en cuenta para con la formación de los docentes que deberían estar involucrados. Por empezar, tendrían que estar todos los docentes involucrados en esto, no solamente primer y segundo grado. Al estar primer y segundo grado involucrado, que va en forma progresiva, mi lectura es que es pura y exclusivamente estadístico y para que los números cierren a nivel gubernamental. Para otra cosa, lamentablemente no. Si todos nos involucramos, deberíamos estar todos haciendo este plan raíz. Como herramienta puede llegar a servir en algunos casos, con

algunos trabajos que tenga que llevar a cabo el docente con algunos chiquitos en primer grado, pero hoy en día es tal bagaje de información que tienen los chicos que por ahí se encasilla mucho, se sectoriza bastante a los nenes y bueno, como todo, tiene sus cosas buenas y sus cosas malas.

E: ¿Participaste de las capacitaciones?

D1: Todas.

E: ¿Cuántos encuentros fueron?

D1: Y el año pasado creo que fueron seis o siete. Siete con la última que fue la puesta en escena. Como digo yo, porque como iba el gobernador, el ministro, iba el ministro en la última capacitación, entonces la hicieron con todo el show y las cámaras mediáticas. Este año son siete.

E: ¿Qué te parecieron las capacitaciones?

D1: A ver, ¿las del año pasado? Las del año pasado me agotaron porque bueno, ya te digo, nada nuevo bajo el sol para mí. Las de este año debo reconocer que tiene una puesta en escena distinta. Sigue la misma formadora porque es la misma capacitadora.

E: ¿Quiénes son los facilitadores?

D1: El año pasado hubo dos. Una profe que debe ser de lengua y literatura, no le preguntamos, mirá, detalle, porque aparte tampoco se presentó con su currículum. Y la otra sí, se presentó y dijo que era una fonoaudióloga. Que fue la que más o menos hizo el lanzamiento para esta cuestión de la prolongación sonora de las letras.

E: ¿Qué enfoque identificas en esta capacitación? ¿Desde qué teoría se trabaja?

D1: El lugar que ellos proponen es bien la prolongación del sonido de consonantes, porque ellos ya conciben que la vocal viene trabajada desde el nivel inicial. Si bien el nivel inicial no es el que debe alfabetizar, pero sí hace el primer acercamiento con las vocales. Y después todo lo que es consonante es prolongación de consonantes lo que trabaja el plan. Trabaja la conciencia fonológica, en segundo aborda la lectura de palabras con esas consonantes trabajadas. Así que vamos descubriendo el trabajo que hay que ir haciendo, que se hace con segundo grado. Lo que pasa es que en nuestra escuela en particular,

segundo grado está mucho más avanzado que lo que es el trabajo que ellos proponen dentro del plan. Entonces nos queda cortito la propuesta de lo que ellos realizan.

E: ¿Se relaciona con cómo venías trabajando? ¿es distinta a lo que ellos proponen?

D1: Es más de lo mismo.

E: ¿Qué resultado te dio el material de trabajo con el grupo en general?

D1: El año pasado no lo pudimos usar porque llegó en el mes de junio. Y nosotros ya habíamos arrancado con todo nuestro material de trabajo que teníamos y lo usamos como un complemento. Pero no a full a full. El Plan Raíz te sistematiza la enseñanza y te da una rutina. Incluso, de hecho, te dan un modo de planificar. Entonces, tres días escribimos, dos días leemos. O sea, si vos seguirías la estructura del Plan Raíz, tenés los chicos que se te van a alfabetizar así de una porque ya agarraron el ritmo y tenés el otro que va a ir letra por letra. Eso es individual. Pero en realidad uno complementa también con otras cosas porque, a ellos no proponen el silabeo. Para nosotros el silabeo es re importante porque cuando vos escribís una palabra, vos escribís silabeando inconscientemente. Y eso no está propuesto ahí. Lo tienen que enseñar las maestras, el tema del silabeo, que es re, re importante. Porque el silabeo hace que ellos vayan incorporando, digamos, las sílabas con la fonética incluida. Ellos no dicen /F/, /A/, dicen /FA/. Y después en la lectura también tienen que silabear para poder leer. Eso no está en el plan raíz. Lo que está en el plan raíz es la posibilidad de que el chico pueda, digamos, incorporar la fonética en la extensión. La prolongación. La prolongación de los sonidos. Es fundamental el trabajo con el cartón silábico, con la apoyatura visual para leer y para escribir. En el refuerzo de segundo a algunos alumnos no los pudimos cargar porque los chicos que están en proyectos de inclusión no están incluidos.

E: ¿Se los deja por fuera de la propuesta?

D1: Afuera, sí. A todos los chicos.

E: ¿Los directivos tienen la posibilidad de decidir incluirlos?

D1: En realidad, no. No. Pero nosotros dijimos que sí. Lo que pasa es que nosotros nos vamos a quedar con lo mejor del plan raíz. Pero sabemos que no es suficiente. Sí nos aprovechamos de lo que hay. Nos quedamos con lo que sirve.

E: ¿Qué aportes brinda a su forma de enseñar?

D1: Hay herramientas que son propias nuestras de tantos años trabajadas. En los profesorados te enseñan un modo solamente de alfabetizar. Y en realidad no hay un solo modo. Porque cada chico aprende diferente. Entonces, tendrían que estar todos involucrados, los profesores de especialidades también. Es decir, es una capacitación que deberíamos recibir todos los docentes que estamos involucrados en acompañar a los chicos en ese mundo maravilloso de la lectura y la escritura. Nos dimos cuenta que, si el año que viene llega el Plan Raíz, no podemos pedir más libros. Porque es imposible convivir con dos libros. Más vale que lo complementen con literatura, con otra cosa, porque viene con un libro de historia, pero vos a los chicos les tenés que presentar otro tipo de portadores de texto. No solamente una narración. Una poesía, una canción, eso es toda una novela. Te tenés que quedar con la novela todo el día, todo el año. Y nosotros tenemos que proponer otras.

Anexo 3: Entrevista semiestructurada a docente 2

La siguiente entrevista fue realizada con el objetivo de recabar información acerca de las concepciones y prácticas docentes en torno a la alfabetización inicial. La participación fue voluntaria y con conocimiento del propósito de la misma. Se ha resguardado la confidencialidad de los datos, omitiendo información que permita la identificación de la participante.

Entrevistada: Docente 2 (D2)

Entrevistadora: (E)

E: ¿Cuánto hace que te recibiste y que estás trabajando como docente?

D2: Cuatro años que estoy recibida y que estoy trabajando, más o menos.

E: Desde tu experiencia y tu formación, ¿qué consideras que es la alfabetización?

D2: Para mí es, digamos, complicada la respuesta, pero es como un conjunto de saberes que se ponen en juego para que los chicos puedan aprender a leer y escribir.

E: El Plan Raíz, ¿de qué se trata?

D2: Bueno, son, van a ser dos años, porque este año me tocó hacerlo de nuevo, el curso. En resumidas cuentas, hay una chica que habla y nos explica, digamos, cómo nosotros tenemos que aplicar las cosas que ellos sugieren. Se habla mucho sobre la prolongación de sonidos, cuando vos vas dictando para que ellos después puedan también implementarlo. Se habla mucho de que ellos no pretenden que los chicos aprendan a leer en primer grado. Después también se habla mucho sobre que hay tiempo hasta tercer grado para terminar de alfabetizarse, que se espera en realidad, que cuando lleguen a tercer grado ya lean fluidamente. En nuestra escuela, hay una realidad, nuestra escuela está como muy avanzada y muy distinta a la realidad de todas las otras escuelas. Nuestros chicos no llegan a tercer grado mal, digamos, sin alfabetizarse. Vos tenés a lo mejor de cien alumnos, dos, tres, que por ciertas cuestiones, a lo mejor familiares o a lo mejor nenes con algunas condiciones que no saben leer o escribir.

E: ¿Y ustedes ya venían trabajando en esta misma línea del plan o estaban trabajando de otra forma para alfabetizar?

D2: Yo mucho no sé eso porque, bueno, como te digo, el año pasado realmente experimenté lo que es alfabetizar. Si no, yo no lo sabía, no tenía ni idea cómo hacerlo. Esa era una de mis grandes preocupaciones porque yo estaba asustada, a veces con tantos chicos, no sabía cómo hacer. Pero por lo que cuentan mis compañeras, siempre dicen que es más o menos igual a lo que nosotros, a lo que ellas venían haciendo, digamos. Sí, como te digo, lo que llamó mucho la atención a una compañera es el tema de la prolongación de los sonidos cuando vos vas dictando. Para que ellos después vayan reconociendo que, no sé, en mano no suena solamente la A. Viste que reconocen primero las vocales. Con este tema de la prolongación de los sonidos, como que ya lo he escuchado un montón de veces, es algo que yo también lo implemento y gusta mucho. O sea, se lleva como un puerto, por así decirlo.

E: ¿Hay alguna teoría por detrás de todo este plan?

D2: No hablan de ninguna teoría. Ellos van directamente a la práctica. mencionan esto sobre la conciencia fonológica, el tema de respetar los tiempos de cada uno de los chicos y demás, por ejemplo, el último encuentro que tuvimos la semana pasada fue dedicado a la ventanita que ellos le llaman, que es tapar una palabra e ir destapando de a una letra, bien letra por letra. Destapando una letra, van haciendo soniditos, /m/ /a/. Destapar la letra e ir haciendo los sonidos para ir formando la sílaba y después la palabra. Pero, como te digo, van directamente a lo puntual.

E: ¿Trabajan sobre palabras sueltas?

D2: Por el momento, sí. Y nosotros no, nosotros desde el primer mes de clases trabajamos con oraciones. Es el primer contacto que ellos tienen. A nosotros la dirección nos obliga, por así decirlo, a que ellos trabajen con el texto. A que se acerquen al texto. Por más que no sepan leer. Nosotros trabajamos un cuento, una fábula y se lo tenemos que dar en fotocopia, si no está en el libro, digamos. Por más que ellos no sepan leer. Yo no estuve de acuerdo con eso. En el plan Raíz, no es lo que ellos sugieren o recomiendan. Ellos dicen que es como mucho, que se abrumen mucho. Es como mucha, mucha información. Que ellos ponen en juego un montón de saberes, del tema de codificar y demás. Pero bueno, a nosotros siempre nos dicen ustedes van, escuchan y después se pone en práctica lo que nosotras queremos, no todo, digamos.

E: ¿Qué te parecieron las capacitaciones?

D2: Lo que pasa es que yo ya estoy cansada porque ya lo escuché todo el año pasado y es exactamente lo mismo. Es igual, igual. Son hasta los mismos PowerPoint. ¿Entendés? Ahora... tengo que tomar lectura. Viste que hay como varias ramas en Plan Raíz, por así decirlo. Me designaron en la escuela para tomar la lectura de los chicos de segundo, me parece, porque esto después va a evaluación y ven cómo llegan a tercero. Igual que el año pasado. Lo mismo, exactamente igual, seguimos con esto de la prolongación de los sonidos. Para nuestra escuela es muy demandante el tema de seguir al pie de la letra porque son dos libros que tenemos en primero. La novela y el libro de las actividades que está relacionado con la novela. Entonces es muy demandante cumplir con todas las actividades que proponen el libro porque nosotras tenemos otras cosas también. ¿Me entendés? No sé, tenemos otros libros, tenemos que dar catequesis, es como muy... hoy hay que dar dos capítulos de la novela y hay que dar dos capítulos del libro. Es como muy demandante y desgastante también porque vemos que por lo que escuchamos también hay otras escuelas que se dedican solamente a trabajar con ese libro, con ese manual. No hay otro. Nosotros tenemos un montón.

E: ¿Ustedes tienen otro libro con el que están trabajando? ¿Complementan los dos materiales?

D2: Al principio del año nosotros tenemos que elegir un libro y con ese libro se trabaja todo el año los contenidos que vos tenés que dar. El año pasado teníamos el libro del plan raíz de la novela, el libro de las Actividades, una novela que habíamos elegido para el proyecto literario, el libro tipo manual de matemáticas, lengua, sociales, entonces los chicos tenían un montón de libros adentro de la mochila. Entonces eso lo planteamos en dirección y se decidió que este año usemos el libro de la novela del Plan Raíz como parte del proyecto literario, entonces nosotros tuvimos que armar un proyecto en base al libro entonces también tiene otro fin.

E: ¿Qué te pareció el material?

D2: A mí me encanta la novela, me encanta. los chicos se emocionan un montón, pasa que ellos sugieren que leas un capítulo por día. Ellos te estructuran la manera en la que vos tenés que trabajar el material te van diciendo por ejemplo tres veces por semana la lectura de la novela, dos veces por semana el libro. El material es re lindo pasa que ellos hacen escritura de palabras sueltas. Nunca explicaron el tema de dónde sacan estas palabras porque son palabras random. No tienen nada que ver con nada. Sí, he observado que a

veces en una misma tirita de palabras tratan de poner palabras que tengan las mismas letras, que tengan por ejemplo la doble R o que tengan la doble L pero eso en una tirita de palabras que son cuatro nada más. Suman otras cuatro y no sé, otra cosa distinta. Algunas palabras están relacionadas con la novela, con lo que pasó en el capítulo de la novela, pero más que esa conexión no hay

E: Bien, ¿Y qué resultado tuviste con los chicos con este material del Plan Raíz?

D2: Bien, bien. Pasa que yo considero que en nuestra escuela, viste hay como un detrás, un gran apoyo de las familias, cuando vos decís que a lo mejor necesitan una psicopedagoga, una fonoaudióloga, entonces ahí es como que eso también es un plus para nosotros pero sí he observado, por ejemplo cuando nosotros vamos al plan siempre nos muestran videos, relatos de situaciones que han pasado con otros niños y se ve que o sea, como que sirve. A mí realmente me hubiese gustado poder continuar con el segundo para poder aprender otras cosas también.

E: ¿Esas son decisiones de los directivos?

D2: Del Ministerio. En realidad, el directivo es quien decide ponerme de nuevo en primer grado

E: ¿Desde el Plan Raíz hay alguna indicación de que el docente que estuvo en primer grado debe estar en segundo grado?

D2: No. Es lo que en realidad hubiera tenido más sentido. Es lo que debería hacerse porque, viste uno continúa el camino que fue haciendo con la alfabetización y demás y vos ya los conocés a los chicos, conocés a las familias, pero bueno, no se implementa en nuestra escuela.

E: ¿Qué dificultades tuviste con el Plan Raíz en general al aplicarlo?

D2: No, dificultad ninguna. Sí, como te digo a veces es muy tedioso el tema de poder cumplir con las exigencias de las actividades que hay a la par, porque cada capítulo tiene cinco hojas de actividades. Son muchas ¿Me entendés? A mí no me gusta, por ejemplo, ir haciéndolo día por día como ellos sugieren porque, viste, vos necesitas que los chicos te presten atención que se enfoquen en lo que están haciendo, que se concentren. A mí me gusta, por ejemplo, leer el capítulo y hacer las actividades en el mismo momento. Son varias actividades las hacemos en el mismo momento, hacemos todas las páginas.

Entonces ahí es como que sale más rápido y los chicos lo hacen más dinámico, pero sí es guiado porque tenés la mitad que te leen. La interpretación también es muy difícil. Difícil para que ellos la pongan en juego porque no es que no la puedan hacer. Sí, por ejemplo, acostumbro a leerles la actividad y a conversar a ver qué hay que hacer acá y después la van haciendo solos. Lo bueno es que hay distintos puntitos de colores, cada actividad tiene un puntito de color distinto, entonces yo los voy guiando así: “Bueno, estamos ahora en el punto rojo. Acá ¿A qué le tienen miedo ustedes?” Entonces ahí es como más dinámico el asunto. Para mí, está bien estructurado, está bien implementado.

E: ¿Tenés algún alumno que esté en proyecto de inclusión?

D2: Tenía, pero hace poco se cambió de escuela.

E: Dentro de lo que es el material ¿Tienen en cuenta alumnos en proyecto?

D2: No, O sea, en mi caso particular no te puedo dar ningún ejemplo. Sí sé que es una mirada más global. Hasta ahora, yo no escuché nunca a la chica que habla mencionar si hay algún alumno con algún autismo, por ejemplo, que en nuestra escuela hay un montón. Es como que nada. A lo mejor te digo, la diferenciación la hace la maestra dentro del salón. No me pasa a mí, porque bueno yo no tengo ningún chico. El niño que tenía se fue de la escuela, pero él no leía, no escribía, no agarraba el lápiz. No podía seguir el hilo de nada.

Anexo 4: Entrevista semiestructurada a docente 3

La siguiente entrevista fue realizada con el objetivo de recabar información acerca de las concepciones y prácticas docentes en torno a la alfabetización inicial. La participación fue voluntaria y con conocimiento del propósito de la misma. Se ha resguardado la confidencialidad de los datos, omitiendo información que permita la identificación de la participante.

Entrevistada: Docente 3 (D3)

Entrevistadora: (E)

E: ¿Cuántos años hace que sos docente?

D3: Me recibí en el 2021. Cuatro años.

E: ¿Cómo definirías alfabetización?

D3: La alfabetización me parece que es muy importante porque también como que siento que a través de eso se brinda el derecho a que ellos puedan acceder a la escritura y la lectura. Porque uno si no lee o no escribe, no hay forma de comunicación con el entorno, digamos, con el otro. Y también me parece que es un derecho de ellos que tienen que tener y seguir desarrollándolo.

E: En base a esto que me comentás, ¿De qué se trata el Plan Raíz?

D3: Bueno, el Plan Raíz es una propuesta que empezó el año pasado, al menos acá. Ya se hacía anteriormente en otras provincias.

E: ¿En qué provincias se estaba llevando a cabo este plan?

D3: Me parece que en Entre Ríos, en alguna parte como del norte del país. Me parece que en Entre Ríos se había empezado a hacer. Bueno, en Santa Fe el año pasado, en 2024, se empezó con esta cuestión del Plan Raíz. Donde todas las docentes de primer grado teníamos que recurrir a capacitaciones. Porque ellos me iban a mandar un material para trabajar con los chicos. Pero bueno, justamente antes de que llegue el material teníamos

que tener una capacitación obligatoria. Creo que eran entre 6 o 7 encuentros, una vez al mes. Para justamente que nos enseñen a utilizar el material. Si bien yo ya al estar alfabetizando, yo ya por ahí algunas cosas que ellos nombraban en la capacitación, como que yo ya las tenía frescas, porque no es lo mismo que si a lo mejor yo estaba en otro grado, mucho más alto, como séptimo y no me tocaba mucho alfabetizar, por ahí necesitaba mucho más estar ahí con esas cuestiones. Pero bueno, si bien fui y todo me gustó porque adquirí ciertas herramientas. Pero como te decía, ya las tenía frescas, algunas interiorizadas. Básicamente el Plan Raíz consta de eso. Es una capacitación y después ellos mandan libros.

E: ¿Cuántos libros son?

D3: Son dos libros. Uno de actividad y otro de novela. Y bueno, se relacionan entre sí porque la novela uno lo va leyendo, el docente la va leyendo porque está escrito en imprenta minúscula. Una de las cuestiones era que estaba escrito en imprenta minúscula. Que ellos empiezan trabajando con la imprenta mayúscula. Si bien después se hace este recorrido hasta llegar a la imprenta minúscula. Pero bueno, por ahí a los que ya estaban alfabetizados desde sala 5, era una cuestión por ahí que ellos podían interpretar a lo mejor la imprenta mayúscula y no estaba.

E: ¿Las actividades también están en minúscula?

D3: Las actividades no. Las actividades están en mayúscula. Solamente el libro de texto está en minúscula por una cuestión de que querían que el docente lo lea. Pero bueno, yo por ahí, de hecho, como que pienso dos cosas. Por un lado, está bien que el docente lo lea porque justamente es el que brinda la herramienta con ese texto. Pero, por otro lado, los que ya están alfabetizados y tienen acceso a la imprenta mayúscula lo podían llegar a leer, inclusive a lo mejor que el docente se corra un poco de ese rol y darle la posibilidad, por ejemplo, si un nene ya está alfabetizado y quiere leer a los compañeros el capítulo 2 a lo mejor lo puede hacer. Pero bueno, son todas esas cuestiones por ahí que si no tenés interiorizadas tanto la imprenta minúscula es dificultosa.

E: ¿Las capacitaciones qué te parecieron?

D3: Las capacitaciones fueron lindas. Yo creo que me refrescaron muchas cosas también del profesorado. También cosas que uno va aprendiendo a la marcha de ser docente, de venir a primer grado. A lo mejor sí, el profesorado te da herramientas y todo. Pero bueno, esto del plan Raíz a mí también me facilitó a charlar también con otras compañeras. Ver otros contextos. Porque si bien a mí las actividades que ellos proponían me servían, a lo mejor en otros contextos no. Por ahí, a mí me pasa que en esta escuela los chicos por ahí no vienen con hambre o no vienen desde la pobreza. Si bien es un colegio que también tiene sus dificultades, pero dentro de todo podemos enseñar muy bien. Hay otras necesidades. Yo por ahí miraba a otras colegas en el Plan Raíz cuando a veces contaban su experiencia porque se dividía como en dos partes. Había una parte donde hablaban las capacitadoras, los capacitaban y demás con distintas actividades. Había otra parte donde nos dejaban expresarnos. Y ahí veía la diferencia de contextos. En escuelas donde los nenes venían con hambre o con situaciones de pobreza en la casa, con problemas familiares y no tenían ni ganas de ponerse a leer la novela o a hacer una actividad. Por eso digo que el plan está bueno, pero habría que ver otras cosas también.

E: ¿Consideras que no se tiene en cuenta el contexto de cada escuela?

D3: Es como que fue enviado el material, que yo lo uso, hoy en día también lo uso porque me toca. Y lo uso como un refuerzo de actividades. No me baso solamente en el Plan Raíz, sino que uso otras cosas, pero lo uso como refuerzo. Pero por eso te digo, depende mucho del contexto de la escuela. A mí acá, en esta escuela, me sirve. Lo uso y está bien. Pero en otros contextos, por ahí donde hay otras prioridades o otras cosas, es medio difícil.

E: ¿Qué teoría hay de base en este Plan?

D3: La teoría es un poco arcaica. No es tan constructivista, es como más lineal. Las actividades propuestas son descontextualizadas, no tienen un contexto. No hay preguntas de metacognición, preguntas donde el chico tenga que reflexionar o pensar. Son meramente una detrás de la otra, mecánicas, sistemáticas. En la enseñanza, la lectura y la escritura, sistemáticas. Por eso digo que yo lo uso como refuerzo.

E: Bien. ¿Ustedes está trabajando con otro libro?

D3: Sí, nosotros estamos trabajando con otro libro de actividades. De hecho, el año pasado, nosotros hicimos las capacitaciones, pero los libros llegaron tarde. Llegaron a julio del año pasado y lo empezamos a usar tarde. Este año llegaron bien a tiempo. Pero bueno, como yo te decía, yo lo uso como refuerzo de actividades porque está bueno en ese sentido. Pero para usarlo como libro de base, no. Es muy sistemático y arcaico.

E: ¿Vos que formación tuviste como docente?

D3: Mi formación siempre fue el aprendizaje de forma constructivista, a través de proyectos donde uno entrelaza todas las áreas. Cosa que acá no sucede. Eso es solamente lengua, alfabetización, digamos, en relación a este material. Pero bueno, mi profesorado siempre fue, en mi formación, fue a través de la enseñanza constructivista. Dándole un sentido, que el chico participe, que sea el protagonista del aprendizaje y que uno como seño lo pueda ir guiando, siempre fue a partir de una situación problemática, ir entrelazando las áreas, los contenidos. Pero sí, siempre de un enfoque constructivista donde el chico sea el participe, el protagonista. Que construya su aprendizaje. No como el plan que es muy sistemático, muy viejo, digamos, una teoría vieja.

E: Las actividades, ¿se relacionan con lo que viene en el texto de la novela, del cuento?

D3: En realidad, digamos, la novela trata sobre un perrito que se pierde, después lo encuentran. Y las actividades del libro de actividades se relacionan en función de la novela, pero a veces. No siempre. A veces sí, a veces no. A veces a lo mejor, no sé, hay actividades donde hablan de los perritos y, bueno, cómo es un perrito y la cantidad de patas que tiene. Bueno, le ponemos el nombre a las partes del cuerpo, por ejemplo. Pero hay otras actividades que no tienen nada que ver.

E: Bien, ¿qué resultado tiene con los chicos? ¿si tendrías que implementar solamente, por ejemplo, el Plan Raíz?

D3: Y, digamos, yo, como te dije, lo uso como refuerzo. Yo no lo usaría como libro principal de texto. De hecho, las veces que me ha servido a mí fue cuando veía por ahí que algunos ya estaban muy flojos. Por ahí volvíamos a hacer las actividades, pero sino como que son actividades muy básicas. O sea, que a mí no me sirve para trabajar contenido en sí.

Contenido bien, trabajándolo desde cero. Me sirve como un refuerzo, como tarea, aparte. Pero no lo usaría en mi enfoque sí o sí. No es algo que yo elegiría sí o sí.

E: ¿Ellos les proponen que este sea el material principal? ¿Pueden complementarlo con otra cosa?

D3: Bueno, ellos lo que nos dijeron en las capacitaciones es que lo teníamos que trabajar sí o sí. O sea, como que tenía que ser un material en relación a la alfabetización principal. Acá, en este colegio, nos permiten elegir también otros materiales. No es que nos dijeran que usen sí o sí el libro del Plan Raíz, sino que, por suerte, nos dejan usar otros libros que abarquen el resto de las áreas. Porque yo entiendo que la alfabetización es súper importante, pero también tenemos otras áreas. Pero bueno, el plan nos pedía, sí, que lo usemos. O sea, que lo usemos sí o sí. Que si queríamos complementar, bueno, pero los principales eran los libros de ellos.

E: ¿Qué pasa con los chicos que están en un proyecto de inclusión?

D3: En relación a eso, no nos han dicho nada de nada. De hecho, algunas docentes, cuando hacíamos las capacitaciones, yo escuchaba que decían que tenían chicos en un proyecto de inclusión y ellos como por ahí evitaban esa pregunta o la evadían y no te daban la respuesta. Era como que te hablaban de otra cosa o que había hablado un compañero. Era como que no les daban una respuesta de lo que ellos querían. Respondían lo que ellos consideraban que estaba bien. Pero con los chicos de inclusión como que no estaban considerados. Que eso considero que no estaba bien porque, digamos, en un contexto de una sociedad tan diversa como que deberían ser considerados sí o sí. Como que tienen derecho sí o sí a todo, todas las personas, independientemente si tienen dificultades o no. Pero bueno, en el plan como que sinceramente no estaban contemplados y eso yo no lo vi bien. Yo creo que a lo mejor, va, yo pensándolo, no sé si será la realidad de ellos, pero yo infiero como que creo que Santa Fe a lo mejor como que se empezó a aplicar hace poco todavía no se sentaron a hablar sobre eso. Pero me parece que antes de haberse, digamos, a ver cuál es la palabra, antes de haberse propuesto esta cuestión de las capacitaciones y todo, tendrían que haber tenido en cuenta a ellos.

E: ¿Las capacitadoras son siempre las mismas?

D3: No. Iban variando. A lo mejor dos capacitaciones seguidas sí eran las mismas y en otro momento iban cambiando. De hecho fue muy, bueno, como yo lo hice dos veces, el año pasado se hacían varios lugares distintos. Empezamos haciéndolo en un galpón en un galpón con una capacitadora, después lo hicimos en otra escuela con otra capacitadora, después en otro lugar con otra capacitadora, éramos como que rotando en las capacitadoras también. En cambio en este año se hace siempre en el mismo lugar donde fue más organizado, siempre en el mismo lugar y las capacitadoras a lo mejor tres veces seguidas eran las mismas, después cambiaba a otra y después volvía a la misma.

Anexo 5: Entrevista semiestructurada a docente 4

La siguiente entrevista fue realizada con el objetivo de recabar información acerca de las concepciones y prácticas docentes en torno a la alfabetización inicial. La participación fue voluntaria y con conocimiento del propósito de la misma. Se ha resguardado la confidencialidad de los datos, omitiendo información que permita la identificación de la participante.

Entrevistada: Docente 4 (D4)

Entrevistadora: (E)

E: ¿Cuántos años hace que sos docente?

D4: Tengo 12 años en la docencia más o menos,

E: ¿Cómo definirías la alfabetización?

D4: Para mí alfabetizar es un proceso por el cual una persona aprende a leer y escribir a cualquier edad, porque puede ser chiquito, puede ser grande, es lo que tiene que servirle a esa persona para poder comunicarse, para comprender, para participar en el mundo, para poder razonar, bueno, para participar en este mundo que está siempre en un constante cambio. O sea que la alfabetización, como te decía antes, no es solamente leer y escribir, va más allá de eso, leer y escribir digamos que es la base. Se puede aprender, como ya te dije, a cualquier edad, porque conozco gente grande que se está alfabetizando de grande y los chiquititos que, bueno, se alfabetizan también, o sea que es a cualquier edad. Hace dos años que yo tengo a los más chiquititos, primero el año pasado tuve con el Plan Raíz y sigo con los mismos chicos este año con segundito. Yo siempre estuve con los más grandes, con sexto, con séptimo, me encanta dar matemática, así que fue como un desafío con esto del Plan Raíz y con este nuevo método.

E: ¿Qué es el plan raíz? ¿Qué te pareció?

D4: A mí me gusta mucho porque se basa en lo fonético, se centra en los sonidos del habla y su correspondencia con la escritura, es la correspondencia entre el sonido de las palabras y las letras, promoviendo así la decodificación del código alfabético. Además, el método

este busca el desarrollo completo de las habilidades de la lectura y la escritura, por eso me gusta. En la práctica de la lectura, luego que el chico aprende a decodificar, se hace mucho hincapié en la fluidez, en esa fluidez lectora, en que el niño lea cada vez más fluido y por ende va a ir leyendo cada vez más rápido. Es lo que más cuesta esa decodificación fonológica, porque una vez que decodificó ya va a empezar a leer y va cada vez más rápido y te va a sorprender. Además para mí el apoyo docente es súper, súper importante, fundamental, sobre todo para hacer intervenciones, para que el niño aprenda a leer, a pensar, a razonar aquello que está leyendo. Esas intervenciones son muy fundamentales y son por ejemplo el uso de las inferencias, lo que no está escrito en el libro, lo que no está explícito para poder comprender el texto.

E: ¿Cómo lo implementas en el aula?

D4: Nosotros vamos haciendo preguntas para que ellos empiecen a poder razonar, a poder entender. Bueno, eso lo aprendí con este método porque por ahí uno leía el cuento y leía lo que estaba ahí y preguntaba lo que estaba ahí en el cuento y no preguntaba más allá, no los hacía pensar.

E: ¿Identificas algún enfoque teórico?

D4: Bueno, antes dijimos que se usaba este método global, que reconocen y aprenden a leer y escribir mediante la memoria visual de frases y oraciones, de forma similar a como aprenden a hablar. Este método se utiliza con muy bajos resultados en mi escuela, en los años anteriores. Muy pocos podían llegar a leer, a escribir, a leer, muy poquitos, estaban en segundo y recién ahí a lo mejor aprendían, en primero nada. Nosotros sobre todo estamos en una zona linda, aparentemente es una zona linda pero la población que tenemos nosotras es de bajos recursos, es de la sexta, de por allá abajo donde están las villas. Entonces tienen los chicos problemas, problemas familiares, la asistencia es terrible, es muy intermitente la clase de asistencia que tienen. Entonces la alfabetización se ve perturbada porque no llevan una continua tarea, de ir todos los días, faltan mucho y entonces se pierde esa alfabetización. Bueno, nuestra escuela, por ejemplo, a raíz de eso que yo te decía de que estaba el plan, el método global, resultó ser, creo que el año pasado fue el 24, en el 23 se tomó las pruebas de lectura y salieron re mal, pésimas salieron.

E: ¿Qué medidas se tomaron a partir de estos resultados?

D4: Nuestra escuela salió calificada como una escuela alfa, donde las evaluaciones de lectura y escritura salieron mal, desastrosas. Entonces, tanto provincia como nación se comprometen a lograr una alfabetización para que esos chicos que fueron de segundo grado del año 24, que ahora están en tercero, el gobierno está tratando de remontar a esos chicos que no sabían, que no saben leer con mucha fluidez, que les cuesta, que salieron mal el año pasado las pruebas. Además también los días viernes en mi escuela se está ejecutando el Plan Raíz con una capacitación docente de ocho horas semanales de las señas de tercero, pero eso es aparte, es para estos chicos también que fueron del año pasado segundo y que les salió mal la evaluación. Bueno, ellos trabajan en talleres, van a empezar ahora con los talleres verdes que son los que prácticamente no saben casi escribir y los naranjas que son los que están un poquito más avanzados.

E: ¿Qué te parece el material que aporta el plan raíz? ¿qué resultados te dio con el grupo?

D4: El plan me súper encantó. Espectacular, el plan funciona, pero funciona si los chicos van a la escuela. El problema que estamos teniendo todas las escuelas son las faltas, y si no pueden hacer algo constante se pierde, no puede venir un día y hacer un rato, después de las dos semanas volver y hacer otro poco, así no sirve, es algo que tiene que ser día a día, constante. Yo, por ejemplo, trabajo todos los días, yo le decía a mi directora, yo esa hora de más que tenemos, que es hasta la leche en mi escuela, hasta las 8 y 40, yo la trabajo con el plan, todo, todo, todos los días, o bien leyendo una lectura, o bien con las palabras, o hay un montón de materiales, hay historietas, tantanes, yo les hice hacer un llaverito con las palabras, consonante, vocal, consonante, después las que tenían dos consonantes y vocal, bueno, desde las más simples hasta las más complejas, un llaverito que tiene, son ocho hojitas, así que bueno, ocho hojitas chiquitas, y bueno, se las plastifique y la tienen ahí, bueno, y la leen, le hice con un palito de helado y le pegué una cartulina, un cuadradito, para que ellos vayan destapando las palabras y las vayan leyendo por sílabas, a medida que las van pronunciando, bueno, materiales, hay un montón de cosas, es algo que tenés cantidades de cosas para trabajar, tenés mucho, los libros vienen hasta con las inferencias que tenés que hacer, excelente, excelente el material,

E: ¿Qué pasa con los chicos que están en proyecto de inclusión? ¿Se los tiene en cuenta?

D4: Los chicos de inclusión están afuera, porque no hay nada hecho para ellos, en mi escuela está la niveladora, que viene tres veces a la semana, antes venía dos, ahora viene tres, y son muchos los chicos que hay en la escuela, así que viene por ahí un ratito, una vez a la semana que me trata de ayudar, pero nada que ver con el método este de alfabetización, porque no puedo trabajar, no se puede trabajar con esos chicos, y es más, esos chicos por ahí me complican la clase, pobres, porque no tienen con qué trabajar, cómo trabajar, y eso que yo les hago, les hago que pasen la letra por arriba, pero nada que ver con esto, no hay materiales para esto, para inclusión, de que salga de ellos, del Plan Raíz no. Tenés lo básico, lo de antes, recursos que vas utilizando de antes que teníamos, no de ahora del Plan Raíz.

E: ¿Qué te parecieron las capacitaciones?

D4: Las capacitaciones, tanto el año pasado como este año, mi directora, la niveladora y yo asistimos a todas, porque es algo que no tiene desperdicio. Nos encantó todo, porque hay cosas que vos haces sin darte cuenta y decís, ¡wow!, lo estaba haciendo mal. Y, hay una, no sé cómo es el nombre que tiene, que viene una vez al mes a visitarnos a la escuela y nos trae recursos, nos ayuda, nos pregunta cómo vamos. La tenemos en un grupo de WhatsApp, no sé el nombre, es como algo de apoyo del Plan Raíz, son como que nos ayudan, digamos. También siempre nos están tirando ideas. Este llaverito que yo te digo me lo trajo una de esas chicas que va a la escuela, que es del plan raíz. Bueno, y yo saqué un montón de cosas, yo uso muchísimo la computadora, así que armé juegos con ruletas de palabras, las palabras más fáciles, las más difíciles. Oraciones desarmadas para armar, ruletas, un montón de juegos que a ellos les encanta. Y me compré un proyector chiquito, así que se ve re bien, porque necesitaba sí o sí ese recurso, porque hay muchísimo material para trabajar, así que yo uso todo, desde los libros, que nos dieron dos libros el año pasado, no, el año pasado creo que fue uno solo, fue Analía nada más y el otro que era para completar. Y este año fue Misterio en el cerro y el otro libro que es Sorpresas y Picardías, cuentos con sorpresa y picardías, que son cuentos cortitos, pero está excelente, excelente. Así que bueno, recursos un montón, un montón y muchas ideas de parte del plan también, así que bueno, funciona. Lo que pasa que deja de funcionar cuando

empiezan a faltar, esa es la gran problemática de este plan. Pero en alguna escuela a lo mejor que no sean alumnos que falten tanto, capaz que resulta mejor todavía. A mí me está dando resultado