



**CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS**



UNR Universidad
Nacional de Rosario

**Universidad Nacional de Rosario
Centro de Estudios Interdisciplinarios
Especialización en Alfabetización e Inclusión**

Posicionamiento teórico adoptado por docentes de primer grado de escuela pública de Rosario en relación con el proceso de alfabetización de estudiantes que han cursado su formación inicial en diversas instituciones

Estudiante: Lic. y Prof. Giuliana Fontana

Tutor: Psp. Marcos Alionis

Rosario, 2025

ÍNDICE

Resumen	5
Introducción.....	6
Antecedentes de investigación	7
Capítulo 1: Marco teórico.....	9
1.1 Marco normativo	9
1.2 Marco epistemológico	11
1.2.1 Concepción de alfabetización.....	11
1.2.2 Paradigmas en la enseñanza de la lectura y escritura	12
1.2.3 Articulación pedagógica.....	15
Capítulo 2: Análisis e interpretación de los datos	19
2.1 El posicionamiento teórico institucional	19
2.1.1. Análisis del proyecto alfabetizador: “Entretejiendo palabras para leer mi mundo”....	19
2.1.2. Análisis de la planificación didáctica: “Proyecto diagnóstico: Hola primero”	22
2.1.3. Síntesis del marco pedagógico propuesto por la escuela.....	24
2.2. Los posicionamientos docentes en la práctica.....	24
2.2.1. Caso Docente 1	25
2.2.1.1. El discurso: análisis de la entrevista	25
2.2.1.2. La práctica: análisis del cuaderno de clase.....	29
2.2.1.3. Síntesis y conclusiones del caso Docente 1.....	30
2.2.2. Caso Docente 2.....	31
2.2.2.1. El discurso: análisis de la entrevista	31
2.2.2.2. La práctica: análisis del cuaderno de clase.....	34
2.2.2.3. Síntesis y conclusiones del caso Docente 2.....	35
2.2.3. Caso Docente 3.....	36
2.2.3.1. El discurso: análisis de la entrevista	36
2.2.3.2 La práctica: análisis del cuaderno de clase.....	41
2.2.3.3. Síntesis y conclusiones del caso Docente 3.....	42
Capítulo 3: Discusión de los resultados.....	44
3.1. Análisis comparativo de los perfiles docentes.....	44

3.2. La práctica homogénea como cultura escolar.....	45
3.3. La articulación con Nivel Inicial: una variable didácticamente ausente	46
Capítulo 4: Conclusiones.....	48
4.1. Hallazgos principales y respuesta a la pregunta de investigación	48
4.2. Limitaciones y proyecciones del estudio.....	49
Referencias bibliográficas	51
Anexos	53
Anexo 1: Guion de entrevista semi-estructurada.....	53
Anexo 2: Grilla de observación de planificación didáctica.....	54
Anexo 3: Grilla de observación de cuaderno de clase.....	55
Anexo 4: Transcripción de entrevista N° 1.....	56
Anexo 5: Transcripción de entrevista N° 2.....	64
Anexo 6: Transcripción de entrevista N° 3.....	69
Anexo 7: Tablas de análisis de datos por docente	80

Agradecimientos

A mi familia, por el apoyo incondicional para seguir formándome.

Al equipo docente y directivo de la escuela, por la apertura y generosidad.

A Marcos, tutor de este trabajo, por inspirarme y acompañarme.

A Lorena, por el andamiaje mutuo y la trayectoria compartida.

¡Gracias!

Resumen

El presente trabajo de investigación exploratoria constituye el Trabajo Final Integrador de la carrera Especialización en Alfabetización e Inclusión. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública de la ciudad de Rosario, la cual ofrece únicamente nivel primario. En consecuencia, los grupos de estudiantes que conforman el primer grado están compuestos por niños que han transitado el nivel inicial en múltiples instituciones. Tal diversidad en la formación inicial hace relevante la identificación del enfoque de enseñanza utilizado por los docentes, a fin de analizar en qué medida la trayectoria de nivel inicial de cada estudiante es considerada en el proceso de alfabetización. Para ello, se llevaron a cabo entrevistas individuales al equipo docente de ambos turnos del primer grado e instancias de observación documental; se visualizó y analizó el contenido del proyecto de alfabetización institucional, el proyecto diagnóstico -la secuencia didáctica que construyen en conjunto las docentes y llevan adelante durante los meses de febrero y marzo- y los cuadernos de clase a fin de relevar datos que permitan alcanzar el objetivo de la investigación: identificar el posicionamiento teórico adoptado por docentes de primer grado de escuela pública de Rosario en relación con el proceso de alfabetización de estudiantes que han cursado su formación inicial en diversas instituciones.

Palabras clave: Alfabetización inicial; Posicionamiento docente; Articulación Nivel Inicial-Primario; Prácticas de enseñanza; Trayectorias educativas.

Introducción

El presente estudio se planteó el siguiente problema de investigación:

¿Qué posicionamiento teórico adoptan los docentes de primer grado de una escuela pública de Rosario en relación con el proceso de alfabetización de estudiantes que han cursado su formación inicial en diversas instituciones?

A fin de guiar el estudio y resolver el problema de investigación, se planteó un objetivo general y objetivos específicos que se desglosan a continuación.

-

- Objetivo general:

- Identificar el posicionamiento teórico adoptado por docentes de primer grado de escuela pública de Rosario en relación con el proceso de alfabetización de estudiantes que han cursado su formación inicial en diversas instituciones.

- Objetivos específicos:

- Analizar las concepciones sobre alfabetización que sustentan las prácticas docentes, discriminando entre lectura y escritura como código o como práctica social, como producto o como proceso.

- Distinguir el rol otorgado al estudiante en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (sujeto receptivo-pasivo o sujeto activo).

- Identificar en qué medida los docentes consideran los conocimientos previos de los estudiantes respecto del sistema de lectura y escritura.

- Interpretar el nivel de importancia que los docentes atribuyen al enlace pedagógico en relación con la adquisición de la lectoescritura entre los niveles inicial y primario.

- Contrastar las concepciones teóricas sobre alfabetización expresadas por los docentes en entrevistas con las prácticas pedagógicas evidenciadas en la planificación didáctica y cuadernos de clase.

Antecedentes de investigación

El estudio sobre la alfabetización ha sido una preocupación sostenida a lo largo del tiempo por investigadores alrededor del mundo. Si bien se ha examinado sobre ella en diferentes grupos etarios, la exploración se ha focalizado mayormente en infantes, más particularmente en quienes cursan los primeros años de educación formal. Entendiendo la complejidad del fenómeno, es indispensable realizar cortes espacio-temporales para profundizar en los antecedentes de investigación; es por esto que, en este proyecto, se focaliza en estudios nacionales actuales, de no más de seis años de antigüedad. Así, se busca que el contexto en el que se llevaron a cabo no difiera de manera superlativa de las condiciones del presente trabajo de investigación. Se tienen en cuenta los aportes del estudio sobre *Concepciones de docentes acerca de la lectoescritura en la articulación entre Nivel Inicial (N.I.) y Nivel Primario (N.P) y su implementación en dos escuelas públicas de la provincia de Salta* (Pirona, Ríos y Sager, 2022), las contribuciones de la investigación de maestría *Leer y escribir entre los 5 y 7 años: Las prácticas de enseñanza de alfabetización en la tercera sección del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario de jardines y escuelas de la ciudad de Mar del Plata* (Bustamante, 2019) y los aportes de *La articulación entre Nivel Inicial y el Nivel Primario acerca de las Prácticas del Lenguaje* (Tedesco, 2020).

En todos los casos, aun analizando variables diferentes, recolectando datos a través de diversos instrumentos, se concluye en que la articulación entre un nivel y otro de la escolaridad es de gran relevancia. Según Pirona et al. (2022), “queda visibilizada la importancia de poder sostener de manera sistemática y gradual el proceso de lectoescritura empleado en la articulación como herramienta fundamental de interacción entre los pares y dando inicio a la alfabetización ” (p. 31). Sin embargo, estudios de caso llevados a cabo contemporáneamente evidencian que, en la práctica educativa, esta articulación graduada no se alcanza por motivos diversos. Por su parte, en su investigación con docentes de nivel inicial y nivel primario de la misma unidad académica (la institución educativa ofrece ambos niveles), Tedesco (2020) identifica que “a las entrevistas realizadas a las docentes de los diferentes niveles educativos subyacen representaciones disímiles, y hasta confrontadas, respecto de la alfabetización” (p. 44). En su obra, la autora manifiesta que las docentes de Nivel Inicial entrevistadas parecen concebir a la alfabetización como construcción de prácticas culturales vinculadas a la lectura, la escritura y la oralidad. Es así como suponen que se aprende a leer y escribir desarrollando estas prácticas sociales y reflexionando sobre los modos de hacerlo. Por otra parte, en el discurso de las docentes de Nivel Primario entrevistadas, subyace una

idea de alfabetización como un proceso de enseñanza de un código de transcripción, como el aprendizaje de una mera técnica mecánica de relación entre fonemas y grafemas. La discrepancia entre las concepciones teóricas y, por tanto, las prácticas de enseñanza del equipo docente de cada nivel estudiado obstaculizan el desarrollo progresivo y la continuidad lógica de los aprendizajes que Pirona et al. (2022) describen como fundamental en su investigación dos años más tarde. Bustamante (2019) estudia particularmente las prácticas de enseñanza en el último año de Nivel Inicial y en primer grado de Nivel Primario y manifiesta que “si bien las investigaciones sobre la alfabetización inicial continuaron acumulando conocimiento cada vez más específico sobre los procesos de lectura y escritura, no se advirtió que estos avances incidieran sustancialmente en las prácticas profesionales” (p. 14). A partir de ello, sugiere ampliar y sostener políticas públicas con trayectos educativos que socialicen saberes y pongan en debate aspectos de la enseñanza de la lectura y escritura. La autora aporta un concepto novedoso y superador; mientras otros escritores hacen referencia a la articulación, Bustamante (2019) aporta el concepto de enlace pedagógico y propone dejar de lado la categoría de articulación, que implica la simplificación del fenómeno al pasaje de un nivel a otro. Bustamante (2019) caracteriza esta nueva categoría:

El concepto se configura a partir de la relación vincular entre dos niveles de escolaridad en los que se intenta sostener conexión entre los contenidos y ámbitos de experiencia y en los que es imprescindible la relación entre sustentos teóricos y enfoques didácticos. La noción también se liga con la necesidad de efectuar el enlace de estrategias, dispositivos y formas de enseñanza que pueden construirse entre los dos niveles referidos. (p. 130)

Los antecedentes de investigación mencionados se enfocan en la alfabetización, las concepciones docentes que subyacen a ella, la articulación entre nivel inicial y primario de la educación formal. En todos los casos se estudian instituciones que cuentan con ambos niveles y se identifican diferencias notorias entre las concepciones teóricas que fundamentan las prácticas docentes entre un nivel y otro, lo cual obstaculiza la continuidad pedagógica y sistematicidad de la trayectoria educativa de cada estudiante, a pesar de admitir la importancia que tendría la misma y los beneficios que generaría en los procesos de aprendizaje -de la lectura y escritura particularmente- de los infantes. Si bien es evidente que el posicionamiento teórico docente adoptado en relación con el proceso de alfabetización es un tema ampliamente estudiado, no se encuentran estudios que se enfoquen en casos en los que la institución educativa de nivel primario

aloje a estudiantes que han cursado su formación inicial en diversas instituciones. Allí radica lo novedoso del planteo de este trabajo.

Capítulo 1: Marco teórico

1.1 Marco normativo

El marco normativo de la presente investigación contempla, a nivel internacional, *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Naciones Unidas, 2015). Se trata de un plan global adoptado por todos los países miembros de la ONU en 2015, que establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con el propósito de abordar los problemas más urgentes del mundo y fomentar un desarrollo inclusivo, equitativo y sostenible. Estos objetivos abordan diversas áreas como la pobreza, la educación, la salud, el medio ambiente y la paz. Particularmente para enmarcar la presente investigación, se tiene en cuenta el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Este promueve una educación de calidad, inclusiva, equitativa y de oportunidades para todos, a lo largo de toda la vida. Es relevante para comprender la importancia de garantizar la articulación entre los distintos niveles educativos y la continuidad de las trayectorias escolares, especialmente en los primeros años de educación formal.

El ODS 4 establece en su Meta 4.1 que "todos los jóvenes y adultos logren la alfabetización y el cálculo numérico" (Naciones Unidas, 2015), lo que subraya la importancia de la educación continua desde la educación inicial hasta la educación superior. La articulación entre niveles educativos debe asegurar que los estudiantes no pierdan el hilo de su aprendizaje al hacer la transición de un nivel a otro. Esto implica que los sistemas educativos deben ser coherentes y estar interconectados, facilitando el paso de un nivel educativo al siguiente sin discontinuidades en sus trayectorias de aprendizaje.

Por su parte, la Meta 4.2 resalta la importancia de ofrecer "una educación preescolar de calidad" (Naciones Unidas, 2015), lo que asegura que los estudiantes de nivel inicial cuenten con las bases necesarias para continuar su educación en el nivel primario, favoreciendo así una transición fluida entre ambos niveles.

Se considera entonces que el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Naciones Unidas, 2015) constituye un marco fundamental para comprender la importancia de la articulación entre niveles educativos y la continuidad de las trayectorias educativas, concibiéndola como un proceso que

permita a los estudiantes avanzar en su formación de manera coherente y fluida, favoreciendo el desarrollo de competencias que les aseguren una participación exitosa en la sociedad.

Para ampliar el marco legislativo que enmarca la presente investigación, se contempla también la normativa nacional. En Argentina, la educación actualmente se rige por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006. Ésta establece el marco normativo para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación en territorio argentino. Promueve la universalización de la educación, asegurando la enseñanza obligatoria desde el nivel inicial hasta el nivel secundario. A la vez, busca la equidad y calidad en el acceso y las oportunidades educativas, fomentando la participación de todos los sectores sociales. Otro aspecto clave de la ley es su enfoque federal, ya que delega a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires la responsabilidad de gestionar el sistema educativo, respetando las particularidades de cada región. La ley también subraya la importancia de la capacitación docente, promoviendo la actualización constante para mejorar la calidad educativa. En cuanto a la diversidad de modalidades, la ley reconoce las distintas formas de educación necesarias para responder a las realidades diversas; como la educación técnica, especial, intercultural bilingüe, rural, en contextos de privación de libertad, entre otras. La Ley establece un sistema de evaluación y seguimiento que permite monitorear el progreso de los aprendizajes a nivel nacional.

Desde la perspectiva de la presente investigación cobra especial relevancia el artículo 123, que establece la necesidad de articulación entre los distintos niveles educativos para garantizar la continuidad de los aprendizajes. La ley dispone que las instituciones educativas deben “promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.” (Ministerio de Educación, 2006). Este principio resulta fundamental para el presente trabajo, ya que permite analizar cómo se implementan espacios de articulación en una institución educativa de nivel primario que recibe a niños provenientes de diversas instituciones de nivel inicial.

A nivel provincial, se destaca la Resolución N° 0114/23, emitida por el Ministerio de Educación de Santa Fe en el año 2023. Esta normativa establece lineamientos para fortalecer la articulación entre el nivel inicial y el nivel primario, garantizando la continuidad pedagógica de los estudiantes en su transición educativa. En su Artículo 1, establece que “la articulación debe garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de los niños y niñas que transitan del nivel inicial al primer grado del nivel primario” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2023). Este

principio destaca la necesidad de crear condiciones que faciliten el paso de los estudiantes sin que se interrumpan los procesos de aprendizaje.

La resolución también hace énfasis en que las instituciones educativas deben generar “estrategias institucionales de articulación pedagógica y didáctica que permitan la integración de los niños y niñas en el proceso educativo de manera coherente y continua” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2023).

Desde la perspectiva de la presente investigación, adquiere especial relevancia el principio de continuidad educativa planteado en la normativa, que destaca la colaboración entre docentes de ambos niveles. En su Artículo 2, la resolución establece que “las instituciones educativas deben promover encuentros periódicos entre los docentes del nivel inicial y primario para compartir información y garantizar una transición pedagógica adecuada” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2023). Este principio es fundamental para analizar cómo se implementan estrategias de articulación en una escuela primaria que recibe estudiantes provenientes de distintas instituciones de nivel inicial.

En conclusión, la normativa internacional, nacional y provincial coincide en la necesidad de una educación inclusiva y de calidad, que garantice la continuidad educativa a través de la articulación entre los distintos niveles. Las políticas y resoluciones mencionadas refuerzan la importancia de generar espacios de encuentro y cooperación entre los docentes de nivel inicial y nivel primario, con el objetivo de asegurar transiciones pedagógicas adecuadas y trayectorias educativas continuas, evitando interrupciones en los procesos de aprendizaje.

1.2 Marco epistemológico

1.2.1 Concepción de alfabetización

Existieron a lo largo del tiempo, y coexisten en la actualidad, múltiples y diversas concepciones sobre alfabetización. No ha sido posible llegar a un consenso en relación con su definición dados los diversos paradigmas o posicionamientos teóricos desde los que se la pretende caracterizar. Según Ferreiro (2001), “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), la alfabetización es la “acción y efecto de alfabetizar”. A este último concepto, a su vez, lo define como “enseñar a alguien a leer y escribir”, como sinónimo de instruir. Esta definición resulta, a la perspectiva de la presente investigación, reduccionista. Venezky (2005)

la define como “la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria.” Resulta interesante el aporte del autor ya que menciona la importancia y el uso social de la lectura y la escritura. Se acuerda con lo propuesto por Ferreiro (2001) en su mención de condiciones didácticas que benefician al proceso de alfabetización. La autora describe que se alfabetiza mejor cuando se da lugar a interpretar variedad de textos, cuando se enfrentan diversidad de intenciones comunicativas, cuando se estimulan diferentes situaciones de interacción con textos. Ferreiro concluye que se alfabetiza mejor cuando se asume que la diversidad de experiencias de los sujetos permite el enriquecimiento de los textos.

1.2.2 Paradigmas en la enseñanza de la lectura y escritura

En relación con la alfabetización y a los enfoques de instrucción de la lectura y la escritura, se pueden identificar dos paradigmas bien diferenciados, que coexisten en la actualidad. Por un lado, un paradigma denominado “sin sujeto”, centrado en los métodos, el cual desconoce la subjetividad del sujeto que aprende; el niño se considera una tabula rasa, no se sondean conocimientos previos dado que no se los valora, se lo concibe como mero receptor de la instrucción formal sobre lo escrito. Este enfoque concibe a la alfabetización como el dominio de un código; leer es descifrar un mensaje y escribir es copiar signos convencionales.

Dado que se considera el puente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, es indispensable trabajar en la conciencia fonológica. Así, queda de manifiesto que considera a la escritura como una transcripción, reproducción, codificación de la oralidad. La base del aprendizaje de la lectoescritura se reduce a la coordinación de movimientos, los cuales resultan de la maduración. Este enfoque se caracteriza por una enseñanza conductista de la lectoescritura, basada en un esquema de asociación. La enseñanza de la lectura apunta a desarrollar los cuatro tipos de procesos implicados: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. El aprendizaje del lenguaje escrito inicia cuando el sujeto puede descifrar letras, sílabas y palabras. Se busca “entrenar” al sujeto para acercarse a lo escrito, repitiendo una y otra vez ejercicios de manera rutinaria y sin sentido práctico. Así, hay una exposición continua a estímulos gráficos de lo escrito hasta que, en algún momento, alcanza el logro esperado. No hay acción sobre los procesos mentales que permiten tal logro. Es habitual la utilización de manuales de aprestamiento entre los formadores que tienen este enfoque en la enseñanza de la lectoescritura. En general, las actividades están ordenadas de manera

jerárquica, gradual, diferenciando el área que entrena y/o favorece y brindando instrucciones específicas sobre cómo el docente debe presentarlas a sus estudiantes. Algunas actividades que resultan características de este enfoque son el dictado o copia de palabras sueltas, asociación palabra-dibujo, repetición memorística del abecedario. Una vez más, queda en evidencia la segmentación de los aprendizajes y la desnaturalización del sentido de la lectoescritura como características fundamentales de este tipo de enfoque.

Desde esta perspectiva, las intervenciones docentes residen en correcciones: un acto de señalamiento del error, donde el objetivo principal es ajustar la producción del estudiante al modelo adulto convencional. Estas mediaciones se centran casi exclusivamente en la forma, ignorando la intención comunicativa del texto. El docente actúa como un corrector de desviaciones, utilizando marcas para tachar o encerrar los errores de ortografía, el trazado incorrecto de una letra o la falta de prolijidad. La práctica habitual consiste en ofrecer la versión correcta para que el alumno o la alumna copie, sosteniendo la idea de que la repetición del modelo correcto conducirá al aprendizaje. No se busca generar un diálogo reflexivo con el pensamiento del sujeto, sino rectificar el producto final. Como lo describen Ferreiro y Teberosky (1979) al analizar estos enfoques, la tarea escolar se reduce a “la copia de un modelo, y la evaluación se realiza en términos de la semejanza de la copia con el original” (p. 23). Así, el mensaje que recibe el estudiante es que el valor de su escritura no reside en lo que quiso decir, sino en su capacidad para reproducir una forma de manera precisa y sin errores.

Por otra parte, el paradigma “con sujeto” involucra enfoques de enseñanza que reconocen la subjetivación de quien aprende. El tipo de enseñanza que necesita para el desarrollo de habilidades lingüísticas tiene una perspectiva constructivista, involucra el acompañamiento y andamiaje para que el niño logre construir su propio proceso de aprendizaje. Se trata, entonces, de un sujeto activo protagonista en su propia formación, en su construcción de significados. Este concibe a la escritura como un sistema de representación, con la complejidad que amerita; su lógica propia, características y particularidades. Leer es más que descifrar un código, se trata de acceder a la lógica de una práctica cultural. Concluye y se distingue del otro paradigma dado que leer no es decodificar y escribir no es codificar: ambas actividades implican la producción e interpretación de significados.

Cuando el niño ingresa a la educación formal, trae consigo conocimientos sobre la escritura que son previos a la instrucción escolar. No requiere de la adquisición de procesos específicos

como la conciencia fonológica para construir significados. Se habla de construcción, dado que el sujeto no inventa lo que el lenguaje es realmente, sino que determina lo que el lenguaje escrito es para él. La tarea del formador es brindar oportunidades de aprendizaje y acompañar los problemas cognoscitivos a los que el sujeto se enfrenta.

Siguiendo las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), se pueden distinguir tres instancias en el proceso de alfabetización; un primer nivel en el que el sujeto busca establecer criterios para distinguir el dibujo de la escritura. Este se caracteriza por la adquisición de dos principios organizadores permanentes: la diferenciación de letras y dibujos y la caracterización de la escritura: arbitraria y lineal. Siguiendo con el proceso, el sujeto construye nuevas leyes organizadoras: las letras pueden nombrar a los dibujos, el principio de la cantidad mínima –en general, se establece que son tres la cantidad de letras mínimas para que “diga algo”– y variaciones cualitativas internas – las letras deben ser diferentes entre sí para que la escritura sea legible-.

El segundo nivel se caracteriza por un niño que –aun concibiendo al significado y significante como una unidad– comienza a buscar diferencias gráficas que puedan sustentar diversas interpretaciones. Por un lado, diferencias cuantitativas; más o menos letras, y por otro, diferencias cualitativas; qué variaciones debe haber entre las mismas. Lo que se agrega ahora es la construcción de un principio de variaciones que permite la comparación inter-relacional.

El tercer nivel corresponde a la fonetización de la palabra escrita y supone tres hipótesis evolutivas; silábica, silábico-alfabética y alfabética. Teniendo en cuenta la complejidad del proceso, se entiende que no hay textos producidos por personas que no saben escribir, ni textos mal escritos porque no se ajustan a las normas del sistema convencional de escritura, sino que se trata de producciones escritas que corresponden a diversos momentos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Desde esta perspectiva, siguiendo las ideas de Nemirovsky (1999), el rol del maestro en el proceso de alfabetización es contribuir a que los textos de los estudiantes mejoren, y esto incluye intervenciones a fin de mejorar a nivel lexical, de estructura, de relación título-contenido, de tiempo verbal, de coherencia y de ortografía. Así es que la autora enfatiza “de lo que se trata es de priorizar, cada vez que los niños producen un texto, qué tipo de mejora se desea impulsar y actuar en consonancia con ello” (Nemirovsky, 1999). De modo que las intervenciones deben ser pensadas de manera contextual y priorizando el tipo de mejora que se desea favorecer en ese momento determinado, no necesariamente intervenir en mejoras múltiples a fin de lograr una escritura

convencional, como es característico de otro tipo de enfoque. La autora agrega la importancia del primer comentario del docente al leer la producción escrita de su estudiante; lo fundamental que resulta su enfoque en el significado del texto, en aspectos semánticos, “así los niños irán verificando que en todo texto prima qué dice ahí”. (Nemirovsky, 1999).

1.2.3 Articulación pedagógica

Si bien hay diversidad de concepciones sobre articulación, se considera necesario definirla y establecer las características que se conciben como fundamentales para tal fenómeno educativo. Siguiendo las ideas de Paulic y Petrucci (2016), se piensa a la articulación “como puente, nexo, unión, coyuntura, pasaje, pero sosteniendo la idea de la articulación como una práctica necesaria y compleja”. Los autores describen la multiplicidad de dimensiones que posee la articulación entre niveles educativos; dimensión política, histórica, ética, institucional, comunitaria y pedagógica-didáctica. Para la presente investigación, se pone el foco en esta última dimensión y se subraya la necesidad de que ambos niveles (inicial y primario) compartan concepciones pedagógicas y posiciones didácticas, que tendrán su correspondiente correlato con los desarrollos curriculares de cada nivel (Paulic y Petrucci, 2016). En instituciones educativas que cuentan con los dos niveles mencionados, se espera que compartir el edificio y espacios específicos brinde familiaridad a los estudiantes, quienes ya tengan experiencias en el entorno, facilitando la articulación. En cambio, cuando una institución no incluye ambos niveles, y por lo tanto no se comparte un espacio común, se requiere de acciones deliberadas y acuerdos entre instituciones de cada nivel, cercanas geográficamente y con posibilidades de incorporar una a los estudiantes de la otra, en el paso de un nivel a otro. Como mencionan los autores, se espera que la escuela encuentre las condiciones didácticas que favorezcan la continuidad pedagógica -y no la ruptura-, sea cual fuere la trayectoria escolar del estudiante (Paulic y Petrucci, 2016).

Broda y Pitluk (2016) agregan:

Esta articulación resulta genuina cuando las acciones están centradas en la continuidad de los procesos de aprendizaje de los niños y en las formas de enseñanza, y se pueden alcanzar cuando los equipos docentes comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización en sentido amplio, los aprendizajes y los modos de promoverlos. (p. 64)

La Secretaría de innovación y calidad educativa (2017), en su propuesta “Articulación y trayectorias integradas. Aportes para una discusión federal.” manifiesta la necesidad de construir

continuos de aprendizaje para el diseño de una propuesta de enseñanza integrada. Estos intentan condensar saberes y abordajes que buscan superar las fronteras disciplinares y orientan la toma de decisiones pedagógicas y didácticas ofreciendo otras condiciones de pasaje entre niveles. Suponen aprendizajes de larga duración; refieren a procesos de aprendizaje y orientaciones en la enseñanza que deben pensarse como práctica sostenida, regular y armónica en la educación obligatoria. Este material, específicamente haciendo referencia al pasaje de Nivel Inicial a Nivel Primario, postula como continuos de aprendizaje a “alfabetizarse para aprender” y “aprender a jugar y jugar para aprender”. En esta oportunidad, se profundiza en ese primer continuo.

La propuesta destaca que la alfabetización es un proceso que demanda redundancia de las prácticas docentes centradas en situar a los estudiantes en prácticas sociales de lectura y escritura. El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que significa un desafío, que se construye a través de propuestas sostenidas de los docentes y en interacciones informales entre pares. Ambos niveles educativos, inicial y primario, deberían entonces acordar la progresiva complejización y la frecuencia de realización de actividades específicas para este continuo, que involucren situaciones comunicativas; conversaciones, prácticas de lectura, narraciones, escritura y escucha, apreciación literaria, iniciación en la producción de textos escritos, libros y otros variados tipos de textos. También se incluirán en este conjunto de actividades la lectura del docente en voz alta, narraciones, juegos con palabras y rimas, dando espacio progresivo a la propia lectura de los y las estudiantes. La organización de bibliotecas institucionales y por grupo escolar sala/aula, la selección conjunta de textos y/o la construcción de criterios sobre recorridos o progresiones de lectura deberían ser también objeto de acuerdo y trabajo entre instituciones (Secretaría de innovación y calidad educativa, 2017).

1.3 Marco metodológico

El presente trabajo se define como una investigación de tipo exploratoria, surgida a partir de una duda, ya expuesta como problema de investigación; ¿Qué posicionamiento teórico adoptan los docentes de primer grado de una escuela pública de Rosario en relación con el proceso de alfabetización de estudiantes que han cursado su formación inicial en diversas instituciones? A fin de encontrar respuesta a tal inquietud, se llevaron a cabo instancias de registro de información sistemático, de recolección de datos que se consideran pertinentes al objeto de estudio y al recorte témporo-espacial que se ha elegido; el período diagnóstico que se desarrolló desde el inicio del ciclo lectivo hasta fines de marzo de 2025.

Las técnicas de recolección de datos seleccionadas radican en entrevistas semiestructuradas a docentes de primer grado de la escuela en la que se desarrolla el estudio. Teniendo en cuenta que la institución cuenta con dos secciones en el turno mañana y dos secciones en el turno tarde, y que una de las educadoras se desempeña en ambos turnos, fueron tres docentes las entrevistadas. Asimismo, se llevó a cabo observación documental del proyecto didáctico de las mismas educadoras de la muestra (todas llevan adelante la misma planificación), del proyecto institucional alfabetizador “Entretejiendo palabras para leer mi mundo”, que se desarrolla a lo largo de todos los niveles de educación primaria y de un cuaderno de clase seleccionado por cada maestra. Así, se recolectaron datos a través de entrevistas a tres docentes, observación de planificación didáctica de las mismas educadoras de la muestra, proyecto institucional de alfabetización y de tres cuadernos de clase.

A continuación, se detallan variables que se tuvieron en cuenta para observar en todas las técnicas de recolección de datos desarrolladas a fin de alcanzar los objetivos propuestos para la investigación.

- Concepción de alfabetización;
 - lectura y escritura como código (correlativo a paradigma “sin sujeto”)
 - lectura y escritura como práctica social (correlativo a paradigma “con sujeto”)
 - alfabetización como producto (correlativo a paradigma “sin sujeto”)
 - alfabetización como proceso (correlativo a paradigma “con sujeto”)
- Rol del estudiante en el proceso de alfabetización;
 - receptivo pasivo (correlativo a paradigma “sin sujeto”)
 - activo (correlativo a paradigma “con sujeto”)
- Conocimientos previos;
 - No se tienen en cuenta. Estudiante como tabula rasa (correlativo a paradigma “sin sujeto”)
 - Se tienen en cuenta. Conocimientos previos como punto de partida para nuevos aprendizajes (correlativo a paradigma “con sujeto”)
- Enlace pedagógico entre Nivel Inicial y Nivel Primario;
 - Se le da importancia y se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles.

- Se le da importancia, pero no se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles.
- No se le da importancia a pesar de llevarse a cabo instancias de articulación entre ambos niveles.
- No se le da importancia ni se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles.

- Relación entre concepciones teóricas y prácticas;
 - La planificación didáctica de las prácticas áulicas coincide completamente con las concepciones teóricas descritas por las docentes.
 - La planificación didáctica de las prácticas áulicas coincide parcialmente con las concepciones teóricas descritas por las docentes.
 - La planificación didáctica de las prácticas áulicas no coincide con las concepciones teóricas descritas por las docentes.

Para el análisis de la información recolectada, se llevó a cabo lo que se denomina triangulación de datos (Denzin, 1975). Se utilizaron diversas fuentes de información -docentes, documentos de planificación, proyecto de alfabetización institucional y cuadernos de clase- sobre un mismo objeto de conocimiento. Se buscó comparar y contrastar la información recabada para alcanzar un mayor nivel de conocimiento del hecho que se estudia, analizando la coincidencia o divergencia en los datos obtenidos.

Capítulo 2: Análisis e interpretación de los datos

2.1 El posicionamiento teórico institucional

2.1.1. Análisis del proyecto alfabetizador: “Entretejiendo palabras para leer mi mundo”

El proyecto alfabetizador “Entretejiendo palabras para leer mi mundo” es el Proyecto Curricular Institucional. Fue construido por el equipo docente y directivo de la institución en el año 2019. Constituye “el marco organizador para la selección de contenidos prioritarios a desarrollar de manera secuenciada, articulada y progresiva a través de proyectos integrados e interdisciplinarios que conforman la planificación anual de cada grado.” (Equipo docente y directivo de la institución, 2019). Este proyecto de alfabetización se implementa en la institución desde 2021 y se reajusta en 2025 a partir de los aportes de RAIZ, Plan de Alfabetización Santafesino. El objetivo general que propone el documento “se orienta a que los niños progresivamente comprendan la naturaleza del sistema de escritura reflexionando sobre la lengua para producir textos en un grado de complejidad progresiva y para construir su autonomía lectora” (Equipo docente y directivo de la institución, 2019). El proyecto distingue el proceso de alfabetización inicial que se desarrolla durante primer ciclo -primer, segundo y tercer grado- y alfabetización avanzada durante segundo ciclo -cuarto, quinto, sexto- y séptimo grado. Así, describe las propuestas institucionales para cada instancia, propósitos que se persiguen en cada momento, recursos y estrategias a desarrollar, así como también una planilla de autoevaluación con indicadores precisos para cada grado y la habilitación al docente a la reflexión del progreso, año a año, de cada estudiante respetando su singularidad.

La observación documental se llevó adelante a partir del contexto institucional que menciona el proyecto y, particularmente, haciendo foco en el proceso de alfabetización inicial, que se desarrolla durante el tránsito de los estudiantes en primer ciclo. El análisis minucioso del documento revela una tensión constitutiva: si bien su fundamentación y objetivos se enmarcan claramente en el paradigma 'con sujeto', al proponer estrategias didácticas específicas, incorpora una serie de actividades de carácter instrumental propias del paradigma 'sin sujeto', generando un discurso pedagógico híbrido o ambiguo.

El documento destaca los aportes del Plan Raíz, los cuales son agregados al Proyecto Institucional ya vigente. Se evidencia que a las contribuciones de este Plan subyacen concepciones

del paradigma “sin sujeto”; se trata de propuestas para escribir palabras a partir de lectura de imágenes, releer palabras escritas prologando los sonidos de cada letra para trabajar sobre el reconocimiento del error y la reescritura de las producciones, recodificar fonológicamente las palabras sosteniendo el sonido de cada letra para poder sintetizarlo con las otras letras de la sílaba; así, en lugar de la comparación entre palabras escritas, identificación de similitudes y diferencias, se prioriza y valora la habilidad de conciencia fonológica. De manera minuciosa, aporta en el trabajo sobre el texto escrito, la necesidad de focalizar los procesos de segmentación sobre las unidades del sistema de la lengua escrita presentes en los textos; frases, oraciones, palabras, sílabas, y enfatiza en las letras. Resulta fundamental aclarar que estos aportes no son las únicas estrategias que se alinean con esta perspectiva. Por lo tanto, es posible concluir que los aportes del Plan Raíz no originan la tensión entre paradigmas, sino que refuerzan una dualidad ya presente en la concepción original del proyecto, la cual se ve ahora intensificada.

Por un lado, el título del proyecto “Entretejiendo palabras para leer mi mundo” sugiere la presencia de aportes de la teoría psicogenética. Indica que se percibe a la alfabetización como una práctica social. En concordancia y reafirmando tal postura, el objetivo que se explicita para el proceso de alfabetización inicial reside en que “los niños progresivamente comprendan la naturaleza del sistema de escritura, al mismo tiempo que se apropian de las prácticas del lenguaje que se ejercen en la vida social” (Equipo docente y directivo de la institución, 2019).

El documento define a la propuesta institucional de alfabetización como sistémica, buscando garantizar a los estudiantes la pertenencia a la cultura escrita por el conocimiento sistemático de la lengua escrita que es su base. Detalla la articulación de la enseñanza en tres aristas que refuerzan la concepción de la alfabetización como proceso y, fundamentalmente, como práctica social:

- Sobre la cultura escrita: porque a partir de textos auténticos de la cultura escrita los alfabetizandos aprenden a leer y a intercambiar diálogos con pares y expertos mediante los cuales conocen materiales, libros, soportes, autores, circuitos de lectura, debates en torno de la lectura y modos de leer. Este aprendizaje los forma como público lector y como ciudadanos.

- Sobre el sistema alfabético de la escritura: porque para aprender a leer y escribir los alfabetizandos comparan, clasifican, analizan y sintetizan de manera didácticamente planificada las unidades de todos los planos del sistema de la lengua escrita: los textos, las

frases, las palabras, las partes de palabras, las letras. Este aprendizaje los forma como conocedores reflexivos del sistema de la lengua escrita.

- Sobre la norma y el uso de la comunicación escrita: porque los alfabetizandos aprenden que la lengua escrita es una lengua nueva y que no se escribe como se habla. Este aprendizaje los forma como usuarios plenos de la lengua escrita. (Equipo docente y directivo de la institución, 2019, pp. 2-3)

Si bien la información de cada ítem resulta muy valiosa, se destaca la aclaración necesaria de que la lengua escrita no es meramente una transcripción de la oralidad, como se percibe desde otro tipo de perspectiva.

Las estrategias que se proponen incluyen propuestas específicas para la apropiación del sistema de escritura, la toma de decisiones estratégicas según el propósito de lectura, identificación de información en diversos tipos de texto según el propósito, reorganización de información, inferencias sobre el significado de un texto, reflexión sobre el tema, contenido y contexto del texto, textualización de experiencias, ideas y sentimientos, reflexión sobre el proceso de producción del texto. Se trata de propuestas a partir de unidades de análisis significativas, diversos textos auténticos de uso cotidiano, reflexión por parte del alumnado, escritura por sí mismos y escritura delegada, lectura por sí mismos y lectura delegada; diversidad de escenarios didácticos propios del paradigma “con sujeto”. Sin embargo, a la par de estas, aparecen en el proyecto estrategias que se enmarcan en el paradigma “sin sujeto”, concibiendo a la alfabetización como un código, haciendo especial énfasis en la habilidad de conciencia fonológica y el reconocimiento de sonidos aislados. Así, se proponen instancias de dictado, copia de palabras, juegos como bingo o lotería, dominó, parejas, pescadores de palabras, ahorcado, formar palabras por agregado de grafemas, por eliminación, por sustitución de vocales y/o consonantes, por trueque de sílabas, recodificar fonológicamente las palabras sosteniendo el sonido de cada letra para poder sintetizarlo con las otras letras de la sílaba. Tales propuestas implican tareas descontextualizadas, toman de referencia unidades de análisis no significativas -generalmente, las letras-, que responden a la lógica del paradigma “sin sujeto”.

Por otra parte, resulta importante a fines de la presente investigación, la valoración del proyecto respecto de la continuidad pedagógica y la articulación entre los diferentes niveles

educativos. El documento explicita el tránsito durante ambos ciclos de nivel primario y, en su apartado de contexto institucional, detalla:

La comunidad de nuestra escuela es homogénea en cuanto a la lengua de base, no contamos con alumnos migrantes ni portadores de otras lenguas y culturas. La gran mayoría de los alumnos transitan toda su escolaridad primaria en nuestra institución, favoreciendo así la continuidad de su trayectoria educativa, con bajos índices de repitencia y desgranamiento. (Equipo docente y directivo de la institución, 2019, p. 2)

Resulta muy valiosa la acción deliberada de acompañar de manera continua la trayectoria educativa de los estudiantes durante el nivel primario. Sin embargo, no hace referencia a la procedencia de nivel inicial del alumnado; al no ser mencionado, pierde valoración la articulación o enlace pedagógico con Nivel Inicial, lo que configura una de las variables que se estudian en el presente trabajo. Esta omisión podría ser un factor que contribuye a la convivencia de paradigmas dentro del proyecto.

2.1.2. Análisis de la planificación didáctica: “Proyecto diagnóstico: Hola primero”

El Proyecto diagnóstico “Hola primero” es la secuencia didáctica construida en conjunto por las docentes de primer grado de ambos turnos de la escuela en la que se desarrolla la investigación. El mismo se desarrolla desde inicio del ciclo lectivo -24 de febrero- hasta fines de marzo de 2025.

En su fundamentación, el documento hace referencia a que educar en la diversidad es una tarea que los convoca (Docentes de primer grado de la institución, 2025). El proyecto “pretende seguir desarrollando la alfabetización de manera integral y propone poner al juego, el arte y la literatura en primer plano.” (p. 2) A esta última la describe como un medio fundamental por el que los estudiantes pueden jugar con las palabras, “una forma de que los niños logren apropiarse de la lengua de manera más significativa. Es por ello que se pretende trabajar a partir de cuentos que serán los motivadores y disparadores para abordar los contenidos.” (p. 2) Así, manifiesta una postura sólida en el paradigma “con sujeto”, concibiendo a la alfabetización como un proceso, el uso de textos auténticos como recursos fundamentales, reconociendo la diversidad como punto de partida en la educación. Siguiendo la misma línea de pensamiento, los contenidos que se explicitan en el área de Lengua incluyen la comprensión de algunas funciones de la lectura y la escritura por medio de la participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y

escritura, y el interés por expresar y compartir experiencias. Reafirma la concepción de la alfabetización como una práctica social, el estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje.

En el apartado de estrategias didácticas se explicita la intención deliberada de asegurar la continuidad pedagógica a los alumnos. Esto resulta fundamental a fines de la presente investigación, dado que daría cuenta de la importancia de los conocimientos previos de los estudiantes y sus trayectorias en Nivel Inicial, que no se desarrollaron en la misma institución. Sin embargo, el documento no brinda detalles de propuestas específicas de sondeo de conocimientos previos o que contemplen tal diversidad, por lo que no se puede asegurar que sean tenidos en cuenta de manera fehaciente.

El detalle de la secuencia didáctica, el apartado en el que se describe cada una de las actividades que se llevará a cabo durante el tiempo que dura el proyecto, resulta fundamental para identificar si coinciden con la fundamentación, si hay incongruencias o discrepancias. En esta sección del proyecto queda en evidencia una marcada predominancia de actividades que conciben al estudiante como un mero receptor, una especial atención a propuestas mecánicas, de grafomotricidad y de habilidades preparatorias, actividades descontextualizadas y una prevalencia llamativa de copia del pizarrón a producciones escritas de la docente y, en algunos casos, producciones en gran grupo. Todas ellas, las cuales se repiten en diferentes instancias del proyecto, se corresponden con el paradigma “sin sujeto”.

Por otra parte, y en muy menor medida, hay propuestas de lectura y escritura delegada, recorrido por la institución y visualización de escrituras significativas, predicciones de textos a partir del paratexto; propuestas que implican a los estudiantes como sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje.

Esta combinación de propuestas lleva a pensar en que no hay una posición consolidada desde la que se lleva a cabo la tarea docente. Al momento de la observación documental, resulta llamativa particularmente una actividad que se presenta con el título: “Nuestros nombres. Escribimos solitos” (Docentes de primer grado de la institución, 2025, p. 26). Esta se brinda en una fotocopia que, en la parte superior, manifiesta: Así lo escribe mi maestra (y el espacio para que la docente escriba el nombre del estudiante) y en la parte inferior: Así lo escribo yo. En esta tarea es evidente la denominación de una actividad de producción autónoma, que finalmente se lleva a cabo como reproducción, copia del modelo dado por el adulto.

Esta tensión entre la fundamentación y la práctica es coherente con el discurso híbrido ya observado en el Proyecto Institucional de Alfabetización. Sin embargo, en este caso predominan de manera significativa las propuestas del paradigma “sin sujeto”.

2.1.3. Síntesis del marco pedagógico propuesto por la escuela

El análisis documental del Proyecto Institucional Alfabetizador y el Proyecto diagnóstico permite concluir que el posicionamiento teórico se enmarca, en su discurso y fundamentación, mayoritariamente en el paradigma “con sujeto”. Se promueve una alfabetización concebida como práctica social, se asigna a cada estudiante un rol activo en su proceso de aprendizaje y se destaca la importancia de partir de sus conocimientos previos.

Sin embargo, este posicionamiento teórico no se presenta de manera homogénea. Emerge una tensión constitutiva, ya que a la par de esta fundamentación constructivista, ambos documentos -y de forma más acentuada en la secuencia didáctica- incorpora estrategias y actividades de carácter instrumental propias del paradigma “sin sujeto”, con el foco en la decodificación y las tareas mecánicas descontextualizadas. Esto configura un marco pedagógico institucional de carácter híbrido o ambiguo, donde coexisten dos lógicas de enseñanza.

Por su parte, si bien se menciona la necesidad de trayectorias continuas, se advierte una nula consideración por el enlace pedagógico con Nivel Inicial. El marco institucional no presenta un tratamiento específico de las estrategias de articulación necesarias para abordar la diversidad de trayectorias, desatendiendo así una variable fundamental del contexto escolar.

Se configura así el marco de referencia institucional que sirve de base para el análisis de los posicionamientos y prácticas de cada una de las docentes.

2.2. Los posicionamientos docentes en la práctica

A continuación, se presenta el análisis del posicionamiento de las tres educadoras que participaron de la investigación. Ellas conforman el equipo docente de primer grado en 2025 de la escuela que se estudia. Una de ellas se desempeña en ambos turnos. Con el fin de preservar su identidad y garantizar la confidencialidad, se utilizarán los siguientes seudónimos: Docente 1, Docente 2 y Docente 3. Se analiza, en principio, su discurso a través de la información recopilada en la entrevista administrada a cada una y, en segunda instancia, la información recabada a partir de la observación del cuaderno de clase de uno de sus estudiantes. Luego, se triangula la

información y se compara con los documentos institucionales ya analizados; proyecto alfabetizador y planificación didáctica.

2.2.1. Caso Docente 1

2.2.1.1. El discurso: análisis de la entrevista

Se realiza una entrevista semiestructurada a la Docente 1 a fin de indagar sobre sus concepciones teóricas sobre la alfabetización, la articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario, entre otras apreciaciones que aportan información valiosa para la presente investigación. El análisis del discurso revela un posicionamiento predominantemente alineado con el paradigma “con sujeto”, aunque presenta ambigüedades internas que resulta importante mencionar.

Al ser consultada sobre el concepto de alfabetización, la entrevistada no brinda una definición, pero la caracteriza como *“una herramienta que se le brinda a los chicos. Es la base [...] El hecho de poder alfabetizarlos, de ayudarlos, de darles herramientas y cosas para que ellos puedan desenvolverse. Eso es lo primordial.”* (Docente 1, 4 de septiembre de 2025). Se identifica en su discurso la concepción social de la alfabetización.

Profundizando en el proceso de alfabetización de los estudiantes al inicio del ciclo escolar, la entrevistada menciona que notaba diversidad en los niveles de aprendizaje y hace referencia al material que beneficiaba el desarrollo de sus clases en ese período. En el intercambio, menciona que *“había niños como más avanzados. Había niños que bueno, estaban muy avanzados en lo que era el comienzo del año en alfabetización”* (Docente 1, 4 de septiembre de 2025) pero profundiza y aclara:

“Desde el inicio, bueno, la gran mayoría no estaban alfabetizados, entonces como que costaba un poquito. Y mucho me sirvió el material visual, lo que es videos, imágenes, fotos. Todo eso me sirvió un montón porque bueno, vos ibas desarrollando la clase a partir de lo visual como disparador.” (Docente 1, 4 de septiembre de 2025)

Al indagar sobre las causas de esta diversidad en los niveles de aprendizaje, el discurso de la docente introduce un factor externo, que excede a la institución de nivel inicial a la que haya asistido cada niño. Este elemento explicativo es el rol de la familia. Según su perspectiva, el éxito o la dificultad en el proceso de alfabetización está fuertemente condicionado por el entorno familiar, afirmando que *“el apoyo [de casa] tiene mucho que ver”* y que *“se nota abismalmente*

[...] *cuando hay apoyo en casa*” (Docente 1, 4 de septiembre de 2025). Esta atribución de la responsabilidad del aprendizaje en el ámbito familiar es significativa, dado que posiciona a la escuela en un lugar secundario y puede condicionar la expectativa de lo que un estudiante puede o no puede lograr. Esta perspectiva podría, a su vez, influir en sus prácticas pedagógicas, justificando el uso de estrategias más homogéneas y controladas ante la percepción de un punto de partida diverso y afectado por variables externas.

Retomando la propuesta del material visual como disparador, se trata de una idea constructivista, promueve un rol activo del estudiante en las tareas. Sin embargo, al momento de dar cuenta de su intervención en los procesos de alfabetización de sus estudiantes, la entrevistada manifiesta una práctica alineada con otro tipo de paradigma, que se diferencia de las concepciones anteriormente descritas. En este sentido, ella menciona su intervención como *“ir acompañándolo y haciendo el sonido de las letras como para pensar ¿este sonido cuál es?”* (Docente 1, 4 de septiembre de 2025). Resulta importante este fragmento porque da cuenta de la importancia que la entrevistada otorga a la habilidad de conciencia fonológica, al reconocimiento sonoro de las letras, como si la producción escrita se tratara de una transcripción de la oralidad, de una decodificación entre fonema y grafema. Retomando el tipo de materiales que utiliza en sus clases, la educadora realiza una diferenciación importante entre el inicio del ciclo lectivo y el período posterior. Si bien el recorte temporal de la investigación tiene en cuenta febrero y marzo de 2025, resulta importante la aclaración de la entrevistada; al inicio del ciclo lectivo, la mayoría de las actividades eran brindadas en fotocopias, además de complementar con material concreto, y lo fundamenta a partir de un aumento en la capacidad de los estudiantes de copiar del pizarrón. Esta especial valoración a la capacidad de copia, de reproducción de una escritura convencional de otro, en la que el rol del estudiante es pasivo respecto de la producción escrita, se vincula de manera directa al paradigma “sin sujeto”. Así, en el discurso de la educadora coexisten dos visiones que resultan contradictorias: una que promueve la construcción de significados a partir de lo visual y otra que se centra en la mecánica de transcripción a partir de la decodificación y la copia.

Un elemento clave que ayuda a comprender la lógica subyacente en el discurso de la docente es el que surge cuando es consultada por la intervención ante escrituras no convencionales. La entrevistada reconoce haber tenido alumnos en esa instancia al inicio del ciclo lectivo. Ella menciona, de manera directa, la enseñanza de prerrequisitos. Al mencionar este término, se percibe que la entrevistada adhiere a un modelo madurativo que concibe al aprendizaje de la lectoescritura

no como un proceso de construcción conceptual, sino como una secuencia de habilidades preparatorias que deben ser dominadas con anticipación a la escritura con sentido. Esta perspectiva, propia del paradigma “sin sujeto”, permite explicar por qué, a pesar de valorar disparadores visuales, su intervención se centra en prácticas de correspondencia grafema-fonema o la copia; desde esta lógica, dichas tareas constituyen “prerrequisitos” que se consideran fundamentales.

Esta dualidad en el posicionamiento de la docente se manifiesta también en su discurso sobre la gestión del tiempo en el aula. Por un lado, expresa una adhesión a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, afirmando: “*yo me adapto a los chicos. No, no los corro porque es difícil querer dar algo que no se adquiere*” (Docente 1, 4 de septiembre de 2025). Sin embargo, reconoce que esta postura pedagógica choca con las exigencias externas, lo que la lleva a actuar de manera contraria:

Se estiran los tiempos. Se estiran mucho, muchísimo. Así que bueno, y a veces estoy... ¡Vamos, rápido, vamos, vamos! Es que a veces a uno lo apuran los tiempos institucionales, que son diferentes al ritmo de los chicos también. Los tiempos institucionales que la verdad que, para mí gusto, son totalmente irreales. (Docente 1, 4 de septiembre de 2025)

Este conflicto revela cómo la docente se encuentra atravesada por dos lógicas opuestas: una pedagógica, centrada en el proceso individual del niño -propia del paradigma “con sujeto”- y otra institucional, centrada en el cumplimiento de plazos y contenidos. Su discurso evidencia una lucha entre su ideal pedagógico y las presiones del sistema escolar.

La ambigüedad en el discurso de la Docente 1 puede comprenderse mejor a partir de sus propias reflexiones sobre su formación profesional y las condiciones de su trabajo. La entrevistada expresa una fuerte crítica a la brecha entre el ideal pedagógico y la realidad del aula, señalando: “*desde la teoría todo muy lindo [...] después me encuentro sola con que lo tengo que hacer yo y no tengo un apoyo*” (Docente 1, 4 de septiembre de 2025). Destaca en su discurso los aportes de docentes de apoyo a la inclusión, pero, de todas maneras, el sentimiento se traduce en frustración, en la sensación de no contar con las herramientas necesarias para abordar la diversidad, manifestando que “*lamentablemente esa diversidad que dicen que tiene que haber [...] es un poco irreal también porque no puedes*”. Por lo tanto, la coexistencia de un discurso constructivista con la descripción de prácticas más tradicionales podría no ser únicamente una contradicción teórica, sino también el reflejo de una estrategia docente para gestionar un aula que percibe como desbordante y para la cual siente que no ha sido suficientemente preparada.

En relación con la particularidad de la escuela de brindar únicamente Nivel Primario y la diversidad de trayectorias de Nivel Inicial de los estudiantes que recibe, la docente menciona que la mayoría de los niños concurren a un Jardín de Infantes que se encuentra a pocas cuadras de la institución. La minoría de los estudiantes han transitado Nivel Inicial en otras instituciones que no pertenecen al radio de la escuela. Todos ellos han llegado a la institución con los informes descriptivos de Nivel Inicial, dado que configura un requisito para la inscripción y brinda información de la trayectoria particular de cada estudiante.

Al ser consultada por instancias específicas de articulación con Nivel Inicial, la Docente 1 menciona que hubo una única visita de los niños que concurrían a la Institución de Nivel Inicial cercana antes de finalizar el anterior ciclo lectivo. En esa visita, se realizó la presentación de quienes conformarían el equipo docente de primer grado y se desarrolló un recorrido por la institución a fin de que los estudiantes conozcan el espacio y los actores institucionales. La entrevistada caracterizó como valiosa dicha instancia dado que, además, permitió el intercambio oral con una de las docentes de Nivel Inicial, quien brindó información de características generales del grupo y algunas particularidades. La entrevistada manifestó que querría volver a tener esa instancia de articulación si estuviera en la situación de formar parte del equipo docente de primer grado nuevamente. La Docente 1 menciona al respecto:

“La repetiría porque me fue muy útil, ya te digo, lo que es el conocimiento del grupo, cuántos chicos van a ser, si bien, bueno, después, si se van o si se quedan, puede pasar... Incluso alguno de esos niños puede ir a otra escuela. Sí me sirvió, a mí sí me sirvió. Y la mayoría de la población viene de ese jardín y fue el único jardín con el que tuvimos contacto. Y después los demás vinieron con informes.” (comunicación personal, 4 de septiembre de 2025)

La docente ratifica la relevancia que da a la instancia de articulación con Nivel Inicial, valora la información recibida y la considera valiosa para moldear la manera en la que planifica el inicio del ciclo lectivo. Esta cuestión resulta alineada al paradigma “con sujeto”, dando valor a los conocimientos previos de los estudiantes, que lo alejan de la concepción de tabula rasa.

2.2.1.2. La práctica: análisis del cuaderno de clase

El cuaderno de clase analizado es elegido y aportado por la Docente 1. Pertenece a uno de sus estudiantes, de quien se resguarda su identidad. Se observa la primera parte de este, correspondiente al período diagnóstico – de inicio de ciclo lectivo hasta fin de marzo-, teniendo en cuenta que ese es el recorte temporal de la presente investigación.

El análisis del cuaderno de clase de un alumno de la Docente 1 revela una práctica pedagógica que se alinea de manera consistente con el paradigma “sin sujeto”. La concepción de la alfabetización se materializa en propuestas reiteradas centradas en la escritura como código, con una predominancia evidente de actividades de copia y ejercicios de grafomotricidad. La mayoría de las actividades que se observan posicionan al estudiante en un rol receptivo y pasivo, que reproduce modelos de escritura convencional de un adulto. No aparece ninguna escritura no convencional en el período analizado. La ausencia de producciones de escritura espontánea por parte del estudiante o de actividades que propongan un propósito comunicativo real reafirman la orientación de un paradigma que no tiene en cuenta el sentido social de la alfabetización, sino que tiende a la transcripción de la oralidad.

El cuaderno funciona, en esta etapa diagnóstica, como un registro de ejercicios mecánicos. No se evidencia sondeo ni contemplación de conocimientos previos (al menos registrados en el cuaderno), lo cual refuerza la adscripción a un paradigma centrado en la escritura como transcripción de la oralidad, más que en su sentido como práctica social.

Cabe destacar que hay registro de algunas propuestas alineadas al paradigma “con sujeto”, como por ejemplo una actividad de construcción de mural de nombres que favorece al entorno alfabetizador. Sin embargo, no hay evidencia que tal producción sea utilizada a fin de generar interrogantes en los niños, que cuestionen las hipótesis que estén construyendo sobre el sistema de escritura. Se observa alguna propuesta aislada de lectura delegada, pero no hay registro si la misma implicó realizar hipótesis sobre el texto, manipulación del libro por parte del estudiante, ni situaciones de reflexión reales.

En cuanto a las intervenciones directas de la docente sobre el trabajo del alumno, el análisis de las correcciones y anotaciones revela un enfoque centrado exclusivamente en el producto final. Se observa que la Docente 1 ha supervisado la totalidad del cuaderno observado. Resulta fundamental el seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante. Sin embargo, es necesario resaltar que todas las correcciones se realizan a partir de sellos con personajes o animales

acompañados de frases que actúan como refuerzo positivo; “¡Súper!”, “¡Vamos por más!”, “¡Qué genial!”, “Este trabajo está muy bien”, “Una idea brillante”, “¡Así se hace!”, “¡Muy lindo!”. Estas intervenciones del adulto en el cuaderno de clase se orientan de manera directa a felicitar por el resultado, no aparecen preguntas que inviten a la reflexión ni valoraciones por el proceso.

2.2.1.3. Síntesis y conclusiones del caso Docente 1

La triangulación de los datos del Caso Docente 1 permite concluir que las prácticas áulicas no coinciden con las concepciones teóricas descritas por la educadora. El análisis revela una marcada disonancia entre su discurso pedagógico y la práctica en el aula. Mientras que en la entrevista la docente adhiere a un posicionamiento predominantemente alineado con el paradigma “con sujeto”, la evidencia de su práctica, reflejada en el cuaderno de clase, se corresponde de manera consistente con el paradigma “sin sujeto”.

Esta contradicción se manifiesta en reiteradas oportunidades. En su discurso, la Docente 1 define la alfabetización como una “herramienta para desenvolverse”, una concepción de práctica social. Sin embargo, su práctica en el aula la materializa en ejercicios mecánicos de copia y grafomotricidad, que la reducen a un código a ser transcrito, carente de sentido comunicacional. De igual manera, a pesar de mencionar ideas constructivistas como el uso de material visual como disparador que promoverían un rol activo, las actividades del cuaderno posicionan al estudiante de forma unívoca en un rol pasivo y reproductivo.

Esta tensión en el posicionamiento de la Docente 1 no es un hecho aislado, sino que coincide con la propia ambigüedad del marco institucional. Su práctica, centrada en el código, parece encontrar amparo en las propuestas de carácter instrumental presentes en los documentos de la institución educativa. La docente parece reproducir en su propio quehacer la contradicción pedagógica de la institución: adhiere al discurso constructivista oficial mientras implementa una práctica anclada a la educación tradicional.

Dicha disonancia entre el decir y el hacer puede interpretarse como el resultado de las tensiones que la docente manifiesta en la entrevista; el sentimiento de frustración, la percepción de no contar con las herramientas necesarias para abordar la diversidad, y la presión de los tiempos institucionales, que caracteriza como irreales, pueden ser factores que la lleven a recurrir a prácticas más controladas. En este contexto, la práctica observada parece emerger como la vía más factible

para la docente al momento de gestionar un aula que percibe como desbordante, a pesar de su adhesión teórica a un ideal pedagógico diferente.

2.2.2. Caso Docente 2

2.2.2.1. El discurso: análisis de la entrevista

Se realiza una entrevista semiestructurada a la Docente 2 con el propósito de identificar las concepciones teóricas que orientan sus prácticas cotidianas y contribuyen a comprender las representaciones docentes sobre el proceso de alfabetización. En su discurso, aparece una constante ambigüedad. A continuación, se describen tales tensiones.

Al ser consultada sobre la alfabetización, la Docente 2 la define a través de la gratificación que le genera observar el proceso de los estudiantes: *“es gratificante cuando los empezas a ver que solitos empiezan a leer palabras. Y ya cuando agarran confianza hasta los ingredientes de la galletita quieren leer [...] ¡Ay, bueno! Va a llegar, estamos en proceso.”* (Docente 2, 5 de septiembre de 2025). Así, se evidencia una concepción de la alfabetización como un proceso continuo, conectándola con una práctica social con sentido para el alumno o alumna. Sin embargo, llama la atención la valoración del resultado, la alfabetización como una instancia a la que hay que llegar, más que como un proceso en desarrollo. Esta dualidad sugiere una perspectiva que, si bien valora el proceso, el producto final sigue teniendo un peso mayor, anticipando las tensiones que se observarán en su práctica.

La Docente 2 admite haber reconocido en sus alumnos ingresantes la diversidad de niveles de aprendizaje respecto al proceso de alfabetización.

“Había distintos niveles. Estaba el que ya sabía escribir su nombre y su apellido solo y tenía noción de uso del cuaderno porque seguramente tuvo un preescolar que usaba el cuaderno y ya registraba la fecha, nombre y apellido. Y algún otro que todavía no sabía ni el nombre escribir solo, sin un apoyo” (Docente 2, 5 de septiembre de 2025)

La entrevistada aclara que la distinción de los niveles de aprendizaje no solo se valora a partir de la diversidad de trayectorias de nivel inicial; *“por ahí se ve también y vienen del mismo jardín. Lo que también es distinto es también el apoyo en casa”* (Docente 2, 5 de septiembre de 2025), sino que también menciona como un factor importante el entorno familiar, aunque no determinante como se soslaya de la entrevista de su compañera de equipo, la Docente 1.

Respecto de las estrategias que implementa al inicio del ciclo lectivo, la Docente 2 utiliza el nombre propio como punto de partida para la reflexión sobre el sistema de escritura: *“Empezamos a trabajar el nombre. [...] Ponemos todos los nombres, por ejemplo, en el pizarrón. Y a ver quién reconoce su nombre [...] Y lo vamos clasificando por largos, cortos.”* (Docente 2, 5 de septiembre de 2025). Esta estrategia parte de un texto de alta significatividad para el sujeto -su nombre- y le otorga un rol activo al comparar, clasificar, analizar.

Al mencionar los materiales aportados por el Plan Raíz, la entrevistada realiza un análisis crítico, cuestionando la falta de progresividad: *“No es algo progresivo. Como que presenta la letra y ya: escribí como puedas”* (Docente 2, 5 de septiembre de 2025). Esta evaluación crítica de material ministerial no solo evidencia su propio sentido pedagógico, sino que también subraya la preocupación por el andamiaje y la secuencia didáctica. Frente a esta situación, en la que la propuesta implica escritura autónoma de palabras, describe sus propias estrategias de andamiaje para atender a la diversidad, como proponer a algunos estudiantes que completen palabras solo con las vocales, en lugar de escribir la palabra completa con autonomía. Al describir cómo gestiona las actividades de “escribir como puedas” para los niños que aún no alcanzan la escritura convencional, la Docente 2 manifiesta que para evitar que el o la estudiante “deje el cuaderno en blanco” o “lo escriba todo mal y tampoco tiene sentido”, implementa una estrategia colectiva: *“lo vamos haciendo todos juntos. Y ellos por ahí copian la producción final. Entonces es la escritura, digamos, guiada [...] Ellos me van diciendo y lo voy escribiendo yo.”* (Docente 2, 5 de septiembre de 2025). La justificación que ofrece para esta modalidad de trabajo conjunto en el pizarrón va más allá de asegurar la corrección, apuntando a construir un ambiente de seguridad afectiva.

“En el diagnóstico se trabaja mucho todos juntos y en el pizarrón. Es como el momento para que el que todavía no está seguro, va agarrando confianza de esa forma [...] Si les pedimos que hagan solos así, como que se quedan petrificados” (Docente 2, 5 de septiembre de 2025). Esta preocupación por evitar la angustia y fomentar la confianza añade un matiz importante a su enfoque, sugiriendo atención a la dimensión socioafectiva del aprendizaje. Si bien el proceso descrito se asemeja a la escritura delegada, la justificación de evitar que el niño *“lo escriba todo mal y no tiene sentido”* revela su concepción de las escrituras no convencionales como “escribir mal”, característica del paradigma “sin sujeto”. Ella agrega *“El que no tiene conocimiento de la letra, le queda en blanco el libro”*. Se prioriza, entonces, que todos los estudiantes tengan las palabras correctamente escritas en sus cuadernillos, sin atender a las hipótesis que atraviese cada

uno en ese momento, sino como resultado de la copia de la producción escrita del docente. Este culto a las letras, el enfoque en el descifrado, queda en evidencia nuevamente al ser consultada sobre la atención a la diversidad, a lo que la entrevistada manifiesta ajustar sus propuestas de escritura a completamiento de vocales o de sonido inicial. Así, se refuerza la idea de la transcripción de la oralidad, careciendo de sentido comunicativo y social.

Esta relación compleja con el Plan Raíz se extiende a su sistema de evaluación. Si bien la educadora critica el método de enseñanza, desarrolla la evaluación propuesta por el plan -un dictado de cinco palabras descontextualizadas que categoriza por “etapas” según la cantidad de aciertos- con un fin pragmático: *“Yo por ahí lo que aprovecho es a usarlo para ajustar cuando llamo a la familia y me sirve mucho de muestra. Como decir ¿ves? Esto pasó en el primero y esto pasó en el segundo. Hay un avance”* (Docente 2, 5 de septiembre de 2025). Este uso de una evaluación cuantitativa, centrada en el producto, para comunicar el progreso a las familias contrasta con su discurso inicial sobre la valoración del proceso, complejizando la ambigüedad de su posicionamiento: mientras su ideal pedagógico dice enfocarse en el recorrido, la necesidad de mostrar resultados tangibles la acerca a métodos tradicionales que se alejan del paradigma “con sujeto”.

En relación con la particularidad de la institución educativa de brindar únicamente Nivel Primario y la diversidad de trayectorias de Nivel Inicial de los estudiantes que recibe, la Docente 2 también manifiesta que la mayoría de los niños provienen del Jardín de Infantes de la zona y menciona dos instancias de articulación concretas con dicho establecimiento; la visita de los estudiantes a la Escuela Primaria y una reunión entre docentes de ambos niveles. Esta última no había sido mencionada por la Docente 1, por lo que configura una novedad para la investigación. En ese encuentro, las docentes de Nivel Inicial informan sobre las características del grupo y de algunas individualidades que resulta pertinente conocer para el equipo docente de primer grado. Además, la Docente 2 menciona la importancia del informe de Nivel Inicial de cada uno de los estudiantes. *“Todos traen su informe. Sí, se los pedimos con la documentación [...] Es el que la familia recibe a fin de año. Algunos traen tres, porque creo que son tres al año.”* (Docente 2, 5 de septiembre de 2025). A la instancia de visita de los niños a la escuela primaria también la describe como valiosa. Queda en evidencia que la Docente 2 da importancia a las instancias de articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario que se llevaron a cabo a fines del ciclo lectivo anterior.

En síntesis, el discurso de la Docente 2 revela una posición teórica ambigua respecto del proceso de alfabetización. Si bien reconoce la diversidad de trayectorias y valora el carácter procesual del aprendizaje, su énfasis en la corrección formal y en la copia como garantía de “buen resultado” evidencia una concepción próxima al paradigma “sin sujeto”, donde la alfabetización se entiende como dominio del código. No obstante, se observan rasgos del paradigma “con sujeto” en la elección de materiales significativos y en la búsqueda de andamiaje para atender la heterogeneidad del grupo, aunque no se hace referencia al uso de textos reales, de intercambio cotidiano a fin de analizar y comparar escrituras significativas.

La mención de las instancias de articulación con Nivel Inicial aporta una dimensión institucional valiosa, aunque la información disponible sugiere que dichas acciones se limitan a un intercambio informativo, sin incidencia en la planificación didáctica.

El análisis del discurso de la Docente 2 contribuye a visualizar cómo las tensiones entre ambos paradigmas se expresan no solo en el plano institucional sino también en las decisiones didácticas cotidianas.

2.2.2.2. La práctica: análisis del cuaderno de clase

El cuaderno de clase observado fue aportado por la Docente 2 y pertenece a uno de sus estudiantes, de quien se resguarda su identidad. Se observa la primera parte del cuaderno, correspondiente al período diagnóstico -desde inicio de ciclo lectivo a fines de marzo-, en coherencia con el recorte temporal del presente trabajo de investigación.

El análisis documental revela una práctica pedagógica que guarda una notable similitud con lo observado en el cuaderno de la Docente 1, reflejando la persistencia de un posicionamiento afín al paradigma “sin sujeto”. Las actividades registradas se centran en la copia, la caligrafía y la reproducción de modelos escritos por el adulto, sin evidencia de producciones personales o escrituras no convencionales. Se prioriza la corrección formal y la organización visual prolija del cuaderno por sobre la exploración y reflexión sobre el sistema de escritura o la producción con sentido comunicativo.

Durante el periodo analizado no se identifican situaciones que promuevan la reflexión sobre el propio proceso de escritura, ni consignas que estimulen la búsqueda o construcción de hipótesis. Las propuestas se orientan hacia la fijación del código alfabético y la repetición de trazos.

Se observan, de manera aislada y descontextualizada, algunas actividades vinculadas al reconocimiento del nombre propio, lo cual podría considerarse alineado al paradigma “con sujeto”, pero no parecen ser utilizadas como punto de partida para la reflexión o el intercambio, sino como ejercicio de identificación visual y copia.

Las intervenciones docentes registradas en el cuaderno mantienen la lógica a la observada en la Docente 1: se limitan a correcciones de producto final, con refuerzos positivos a través de sellos. No se registran comentarios que orienten al sujeto a pensar sobre su proceso de escritura.

En definitiva, el análisis del cuaderno de clase de la Docente 2 revela una práctica pedagógica que se alinea de manera consistente y predominante con el paradigma “sin sujeto”.

2.2.2.3. Síntesis y conclusiones del caso Docente 2

La triangulación de los datos del caso de la Docente 2 permite advertir una relación ambigua entre sus concepciones teóricas y las prácticas efectivamente implementadas. Si bien en su discurso sostiene una mirada que reconoce la alfabetización como proceso y valora la diversidad de trayectorias, el análisis del cuaderno de clase evidencia una práctica predominantemente centrada en el dominio del código, con escaso lugar a la exploración y escritura significativa.

En la entrevista, la Docente 2 expresa una valoración positiva del proceso de alfabetización, destacando el placer de observar los avances de los estudiantes y el carácter progresivo del aprendizaje. No obstante, su discurso también revela la importancia otorgada al resultado; “va a llegar, estamos en proceso”, lo que muestra una concepción de la alfabetización como meta a alcanzar. Esta tensión se materializa en su práctica, donde las actividades analizadas responden mayormente a un enfoque tradicional, basado en la copia, la repetición y la corrección del resultado. Asimismo, su uso pragmático de un sistema de evaluación cuantitativo, como el dictado de palabras con prolongación de sonidos, para comunicar avances a las familias, a pesar de su discurso valorativo del proceso, subraya esta coexistencia de lógicas.

No obstante, la Docente 2 presenta rasgos de un posicionamiento más flexible que su compañera al reconocer la diversidad de niveles de aprendizaje al inicio del ciclo lectivo y al intentar generar andamiajes diferenciados como la disminución de complejidad de las propuestas a completamiento de vocales, actividades graduadas según el avance del estudiante. Sin embargo, estas acciones no logran resignificar el sentido comunicativo de la escritura, sino que permanece dentro de los límites de una enseñanza centrada en el código.

Al igual que en el caso de la Docente 1, las tensiones entre el discurso y la práctica de la Docente 2 reflejan la propia ambigüedad del marco institucional. La escuela se posiciona, en sus documentos, desde un enfoque de alfabetización como práctica social pero las prácticas concretas continúan priorizando el descifrado y la homogeneización de los resultados. De hecho, la práctica de la Docente 2, centrada en la copia y la repetición, es un reflejo casi exacto de las actividades propuestas en la Planificación Diagnóstica “Hola Primero”, a pesar de la fundamentación constructivista de dicho documento. En este sentido, la Docente 2 reproduce la contradicción entre la fundamentación institucional y la práctica cotidiana. Su caso sugiere que, si bien la desconfianza en las escrituras no convencionales (“escribir mal”) puede ser un factor determinante en su posicionamiento más tradicional, sus elecciones parecen estar mediadas por una preocupación por la seguridad afectiva y la construcción de confianza en los estudiantes, buscando evitar la frustración mediante prácticas más controladas, aunque ello implique un niño receptor, de mayor pasividad.

2.2.3. Caso Docente 3

2.2.3.1. El discurso: análisis de la entrevista

Se realiza una entrevista semiestructurada a la Docente 3 a fin de conocer acerca de las concepciones teóricas sobre alfabetización, la articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario, entre otras valoraciones que aportan información valiosa para la presente investigación. La entrevistada cuenta con una particularidad que la distingue de la Docente 1 y la Docente 2; se desempeña como maestra de primer grado en ambos turnos dentro de la institución; el turno mañana y el turno tarde, por lo que durante su discurso suele comparar, identificar similitudes y diferencias entre ambos grupos de estudiantes. El análisis de su discurso revela un posicionamiento pedagógico de gran autonomía, en el que se articula de manera explícita y pragmática un método híbrido que combina elementos de ambos paradigmas, anclado en un enfoque fonológico sistemático pero permeado por ideas de construcción de sentido y prácticas adaptativas.

Al ser consultada por la alfabetización, la Docente 3 menciona

“Enseñar a leer y escribir, primero, es un acto consciente del adulto, de para qué, ¿para qué vamos a enseñar a los chicos? Porque tienen que aprender a leer la vida, más allá de lo que uno le enseña acá. El primer paso es que los chicos tengan nociones de que existan números y letras, empezar a clasificar cuáles son esos números, cuáles son esas letras, por

qué necesitamos letras y para qué necesitamos las letras. Una vez que entienden esa necesidad, ahí bueno, empezamos.” (Docente 3, 5 de septiembre de 2025)

Si bien la entrevistada otorga función social a la alfabetización, en la necesidad de aprender a leer la vida, paradójicamente propone que el primer paso para ello es la adquisición de prerrequisitos, la diferenciación de números y letras como primera instancia para poder avanzar en el proceso de alfabetización. Al ser consultada sobre ello, ella manifiesta que los estudiantes hicieron muchas propuestas para favorecer la adquisición de prerrequisitos durante el período diagnóstico del actual ciclo lectivo. *“Estuvieron haciendo pregrafismos, mucha grafomotricidad. No todo está ahí (haciendo referencia al cuaderno) porque no quieren que se haga mucho [...] Entonces lo hacemos en fotocopias aparte y que queden aparte [...] Para trabajar la atención y asociaciones, motricidad.”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025) La entrevistada agrega que, además de propuestas en el cuaderno y en fotocopias, han dado tareas especiales con el mismo propósito, pero desde una perspectiva lúdica. Describe que, para un fin de semana largo, armaron un kit que incluía unas zapatillas para pasar el cordón, masas, fideos e hilo para armar collares y un rompecabezas. *“Todo para que practiquen”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025) La frase final concluye de manera exacta las intenciones de la entrevistada para la propuesta; actividades mecánicas que, de manera repetitiva, logran una base para un aprendizaje posterior de mayor complejidad, propio del paradigma “sin sujeto”.

Retomando la concepción de alfabetización y el proceso que conlleva, detalla *“Empezamos con las vocales, que son las de pronunciación larga, las que más tienen pronunciación y después, bueno, seguir con cada letra que tiene pronunciación larga y después las explosivas.”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025). En ese sentido, realiza una crítica respecto a los aportes del Plan Raíz: *“recomienda para la primera mitad del año todas las que tienen prolongación de sonido [...] Desde la otra mitad del año, las que son explosivas y los grupos consonánticos, que a mí me parecen un montón los grupos consonánticos.”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025) Así, aclara su postura y su decisión didáctica; manifiesta que, a diferencia de la propuesta del Plan Raíz, ella decide intercalar la presentación de consonantes de pronunciación larga y las explosivas, debido a que los estudiantes se confunden, que son similares entre sí. Fundamentando su postura, ejemplifica:

“Estamos hablando de estructuras de palabras simples. Si la primera palabra “papá”, “pa”, “pa”, “p”, “p”, las explosiones las tienen innatas ¿por qué desperdiciar y esperar a la “p” hasta la mitad de año? [...] Por ahí voy mechando con palabras que surgen... “torta”. Siempre acá hay torta. Hay muchos cumpleaños en primer grado. Bueno, ¿cómo escribimos torta? Listo, presentamos la “T” [...] También en la necesidad emergente que van surgiendo... ¿cómo se escribe tal palabra?, y bueno, si lo podemos enganchar, vamos. Y siempre a partir del sonido [...] En mi época me enseñaban el abecedario: A, B, C... el nombre. Pero es importante que antes que el nombre, conocer el sonido y cómo se escribe.”
(Docente 3, 5 de septiembre de 2025)

Este enfoque metodológico se orienta a un objetivo muy concreto para el primer grado: *“el propósito es que lean y escriban palabras cortas. Por lo menos de cuatro letras. Todas con sílabas directas: consonante, vocal, consonante, vocal”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025) Esta definición del objetivo en términos de estructuras silábicas simples refuerza la centralidad del código en su propuesta.

En los ejemplos concretos que aporta la entrevistada, se puede notar la seguridad en sus decisiones didácticas, cuáles son sus fundamentos, el uso de palabras cotidianas como punto de partida para nuevos aprendizajes que resulten significativos para los estudiantes. Sin embargo, se otorga especial relevancia a las letras, unidades no significativas, a la fonetización como único medio posible para el aprendizaje. Se fundamenta la confusión en el reconocimiento de las consonantes según el orden de presentación, sin atender en ningún momento a las hipótesis de conceptualización que pueda estar atravesando cada uno de sus estudiantes.

Complementando este enfoque en la precisión del código, la Docente 3 subraya la centralidad de la corrección inmediata y exhaustiva como pilar de su práctica diaria. Manifiesta que *“Todos, todos los días, se van con todo corregido [...] el monitoreo y la corrección es ahora, porque que yo lo vea dentro de diez días, cuando ya seguimos avanzando, y había un error, no sé qué aprendió”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025) Esta creencia en la necesidad de rectificar el error al instante para evitar que el aprendizaje incorrecto se consolide, revela una perspectiva del aprendizaje más cercana al paradigma “sin sujeto”, donde se prioriza la precisión del producto mediante la valoración de la escritura convencional en lugar del reconocimiento de las hipótesis que el niño realiza sobre el sistema de escritura. Sin embargo, esta perspectiva centrada

en la corrección diaria del producto coexiste en su discurso con una concepción explícita de la evaluación alineada con el paradigma “con sujeto”. Al referirse a las instancias evaluativas, la docente menciona que hace varios modelos de evaluación y enfatiza *“la idea no es el fracaso, sino evaluar el proceso [...] evaluar lo que sí puede, porque lo que no ya sabemos en el proceso”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025). Esta afirmación revela una mirada que valora el recorrido del estudiante y busca identificar los logros por sobre las dificultades, distanciándose de una evaluación puramente normativa o sancionatoria. Esta dualidad entre una práctica de corrección inmediata del error y un discurso evaluativo centrado en el proceso añade complejidad al posicionamiento híbrido de esta docente.

Retomando los aportes del vigente Plan Raíz, la entrevistada manifiesta que este no favorece de manera directa la escritura en imprenta minúscula, pero ella admite brindar tiempo de sus clases a tal aspecto; *“Yo a veces hago imprenta minúscula. Me parece que es sumamente importante. El diario, la revista, el WhatsApp, está en imprenta minúscula”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025). La entrevistada sostiene sus decisiones y brinda fundamentos de uso cotidiano y social. Sin embargo, no hay registro que tales textos cotidianos, reales, sean usados como recurso recurrente en sus clases, como unidades de análisis significativas. *“Hay veces que trabajamos con cuentos, más que nada con poesías cortitas, sobre todo si terminaron antes, leemos un cuento y si no, la hora de Biblioteca. Todas las semanas, una vez por semana, un cuento en biblioteca”*. (Docente 3, 5 de septiembre de 2025) De este modo, la maestra despeja posibles dudas; los textos no son utilizados como punto de partida, sino que se accede a ellos mayormente en la hora cátedra semanal dedicada a Biblioteca o como lectura placentera posterior al trabajo en clase.

Se consulta, también, si el alumnado tiene acceso a textos escritos en el entorno familiar y la docente menciona que mayormente sí, pero realiza una distinción interesante;

“Lo tienen, pero no sé si le dan la misma significancia que se le da acá en la escuela [...] Hay todo un interés por parte de los adultos acá, de un sentido. No sé si cuando llegan a casa todos están ¡Ay, vamos a leer un libro!, ¿me entendés? [...] Por tiempos personales, no digo que todo sea desinterés, sino que la vorágine en el día adulto hace que a veces no se pueda.” (Docente 3, 5 de septiembre de 2025)

Este comentario resulta enriquecedor porque implica que, si un adulto tiene intenciones específicas, cuestiona e invita a la reflexión, el niño encuentra un sentido diferente ante la lengua escrita. Está alineado con el paradigma “con sujeto”, un otro que haga preguntas, que invite a la

reflexión y desestabilice hipótesis actuales. Sin embargo, si bien se describe alguna situación colectiva de reflexión sobre la lengua escrita, no hay mayores ejemplos en el discurso que den cuenta que estas situaciones ocurran con frecuencia en la institución, a pesar de realizar esa distinción entre el acceso a los textos en casa y el acceso a los textos en la escuela.

Entre las propuestas didácticas que menciona la Docente 3 en su discurso, se destaca una situación de escritura delegada que resulta interesante;

“Vamos haciendo los anecdotarios para que tengan la noción de texto, de oración, de palabra. Vamos armando cómo quedaría bien lo que queremos escribir para trabajar la cohesión [...] Ellos van dictando, vamos armando [...] Si yo escribo: Al cine me gustó comer pororó, ¿queda bien? Y ¡No! Te dicen. Bueno, ¿cómo sonaría bien? Fui al cine y comí pororó. Entonces, bueno, lo ordenamos. Esto de construir la cohesión en los esquemas mentales, en la estructura, en cómo lo leo, qué me leen, qué entiendo cuando me leen.”
(Docente 3, 5 de septiembre de 2025)

Esta instancia de producción colectiva posiciona a los niños como sujetos activos que reflexionan sobre el lenguaje escrito, negocian significados y construyen la estructura textual. Sin embargo, esta práctica rica en su proceso coexiste con la referencia constante de la Docente 3 a la copia del pizarrón y el dictado de palabras como actividades habituales, culminando en un registro individual pasivo.

En relación con las trayectorias de nivel inicial, la maestra menciona que la mayoría de sus estudiantes provienen de un Jardín de Infantes de la zona, pero distingue diferencias notables entre el grupo del turno mañana y el del turno tarde. Destaca que los estudiantes del turno mañana tenían las rutinas más armadas, un manejo del espacio mucho más correcto, avanzado. Ellos sabían que iban a escribir en el cuaderno, dónde dirigirse en el papel, con qué lápiz. *“En cambio, el otro grupo, de la tarde, costó en cuanto al espacio, la reducción del espacio en el renglón, encontrar los materiales, los elementos. Muchos confundían la pinturita con el lápiz con el cual escribo”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025). Tal diferencia la atribuye a que los niños que actualmente asisten en el turno tarde distribuidos en dos grupos formaban parte todos de una misma sala de nivel inicial. Además, había algunos casos de niños en proyecto de inclusión, otros con particularidades y necesidades especiales, pero sin apoyo externo.

“Algunos que se escapaban de la sala. Otros, imagínate, siendo niños no poder transmitir lo que sentían, no identificar lo que les pasaba, y las señas tampoco saber, alborotaban a

los que quedaban en la sala, salían a buscar chicos que se escapaban. Todo eso fue disruptivo”. (Docente 3, 5 de septiembre de 2025)

En relación a instancias específicas de articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario, las mismas se llevaron a cabo únicamente con los niños que asistían al Jardín de infantes de la zona. La Docente 3 menciona una actividad de conocimiento de los espacios y personal de la escuela en el mes de noviembre del anterior ciclo lectivo. La valora como importante para los niños que tuvieron la oportunidad de conocer las instalaciones edilicias y al personal de la escuela a la que, la mayoría de ellos, asistiría el año siguiente. Se trató de una propuesta semi estructurada, de actividades lúdicas y creativas y de una merienda compartida. Además, la Docente 3 menciona los informes que cada uno de los estudiantes aporta antes del inicio del ciclo lectivo; de este mismo Jardín de Infantes o de la institución que el sujeto haya transitado Nivel Inicial. *“Siempre los informes son muy acotados, siempre hablando de las connotaciones positivas, por lo que siempre igualmente tenes que conocer al chico”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025) Es valioso este comentario dado que, más allá de la información que se recibe en las narrativas, resulta fundamental el conocimiento y vínculo propio de la docente con cada uno de sus estudiantes.

Agrega como instancia de articulación entre niveles educativos una que ella realiza individualmente al Jardín de Infantes de la zona a fin de encontrarse y realizar un intercambio con quienes fueron las docentes de Nivel Inicial de los estudiantes, aunque menciona que ese día no estaban todas presentes. Valora la información otorgada, la caracteriza como sutil, cuidada.

En síntesis, a diferencia de tensiones quizás menos conscientes observadas en los discursos de la Docente 1 y la Docente 2, la Docente 3 articula con seguridad y autonomía profesional un enfoque anclado en una base fonológica sistemática pero enriquecido con una perspectiva social (“leer la vida”) y prácticas adaptativas para gestionar la diversidad de aula. No obstante, esta articulación no está exenta de contradicciones; particularmente entre el énfasis en la corrección inmediata del producto y su valoración explícita de la evaluación centrada en el proceso, revelando múltiples lógicas que coexisten en su posicionamiento pedagógico.

2.2.3.2 La práctica: análisis del cuaderno de clase

El cuaderno de clase analizado en esta instancia es aportado por la Docente 3 y pertenece a uno de sus estudiantes. Resulta impactante la similitud a los cuadernos ya observados de la Docente

1 y Docente 2. Hay una predominancia de actividades de copia, junto a otras relacionadas a grafomotricidad, diferenciación de letras y números, propuestas de nociones espaciales alto-mediano-bajo, arriba-abajo, lejos-cerca. Todas estas últimas, si bien no se mencionan como tales en el cuaderno, corresponden a lo que se conoce como “prerrequisitos” desde el paradigma “sin sujeto”; habilidades que la Docente 3 considera básicas antes de abordar la escritura con sentido. Cabe destacar lo mencionado por la misma maestra en su entrevista, en la que aclara que no todas las propuestas de grafomotricidad quedan expuestas en el cuaderno, sino que suelen resolverse en hoja aparte, por lo que la presencia real de este tipo de tareas durante el período diagnóstico es incluso mayor a lo observado en esta oportunidad.

Todas las escrituras del estudiante del cuaderno son reproducción de escrituras de un adulto. No se evidencia ninguna escritura no convencional durante los meses de febrero y marzo, por lo que tampoco es posible encontrar correcciones a las mismas que sugieran reflexión sobre el sistema de escritura ni favorezcan problemas cognoscitivos de ningún tipo. Al igual que los demás cuadernos observados, las correcciones son, en su totalidad, sellos con frases como por ejemplo “Bravo, ¡Así se hace!”, “¡Fantástico!”, “Buen trabajo”, “Fabuloso”, “¡Muy lindo!”, entre otros. Si bien es evidente el monitoreo permanente a las actividades realizadas por el estudiante tal como la misma Docente 3 manifiesta en la entrevista, en el documento no queda de manifiesto un seguimiento real del proceso de alfabetización.

Hay registro de escasas situaciones de lectura delegada y trabajo con textos reales. La observación documental no permite identificar si tales instancias han sido desarrolladas como situaciones de reflexión e hipótesis, o si se trató de un momento de escucha pasiva por parte de los estudiantes.

En definitiva, el cuaderno de clase de la Docente 3, a pesar de la autonomía y el discurso híbrido manifestado en su entrevista, revela una práctica fuertemente anclada en el paradigma “sin sujeto”, indistinguible de la observada en los otros casos.

2.2.3.3. Síntesis y conclusiones del caso Docente 3

La triangulación de los datos del caso Docente 3 permite concluir que las prácticas áulicas coinciden parcialmente con las concepciones teóricas descritas por la docente. Si bien su discurso se caracteriza por su autonomía, la articulación explícita de un método híbrido, el análisis de su

práctica revela una fuerte discrepancia, mostrando la implementación de estrategias alineadas con el paradigma “sin sujeto”, indistinguible de la observada en los otros casos.

La principal tensión reside en el contraste entre su filosofía de aprender a leer la vida y la naturaleza de su práctica. Mientras su discurso apoya una alfabetización con sentido social y menciona el uso de textos reales, el cuaderno de clase evidencia una práctica descontextualizada, centrada en ejercicios mecánicos sobre unidades de análisis no significativas -letras, palabras-, y un uso aislado de la literatura. De igual modo, su discurso sobre la adaptación a la diversidad y los diferentes ritmos de aprendizaje, choca con la homogeneidad observada en el cuaderno, el cual no refleja adaptaciones ni un reconocimiento de los conocimientos previos, a pesar de su valoración explícita de la articulación.

Por otra parte, la concepción de evaluación centrada en “evaluar el proceso” y “lo que sí puede” el estudiante, entra en tensión con las intervenciones reales del cuaderno, las cuales son sellos con frases focalizadas en la validación de producto final.

A diferencia de los otros casos ya analizados, en la Docente 3 se evidencian coherencias significativas entre aspectos de su discurso y práctica tradicional. Su énfasis discursivo en la necesidad de enseñar “prerrequisitos” se materializa en la abundancia de actividades de grafomotricidad y habilidades preparatorias registradas en el cuaderno. Su método fonológico explícito, orientado al propósito concreto de que los estudiantes logren dominar estructuras silábicas simples (consonante-vocal, consonante-vocal), coincide con las actividades observadas. Incluso la creencia de la corrección inmediata se refleja en el monitoreo constante evidenciado.

Tales coherencias y tensiones sugieren que la Docente 3, a pesar de su autonomía y discurso reflexivo, también opera dentro de los límites de la cultura escolar observada, donde se impone la práctica homogeneizante y centrada en el código. Su caso evidencia cómo, incluso con un discurso profesional diferenciado, las prácticas instituidas moldean la acción docente cotidiana, reproduciendo la ambigüedad del marco institucional que combina un discurso constructivista con propuestas instrumentales.

Capítulo 3: Discusión de los resultados

3.1. Análisis comparativo de los perfiles docentes

Uno de los hallazgos que emerge del análisis ya descrito es la heterogeneidad de los perfiles discursivos de las docentes, en contradicción con la homogeneidad de los cuadernos de clases de sus propios alumnos. Cada docente ha construido un posicionamiento frente a la enseñanza, justificando sus acciones y gestionando las contradicciones inherentes a la tarea de manera particular. Se detalla a continuación una síntesis de los perfiles de cada caso estudiado;

La Docente 1 representa un perfil idealista abrumado. Su discurso adhiere predominantemente al paradigma “con sujeto”, manifestando una concepción social de la alfabetización; *“El hecho de poder alfabetizarlos, de ayudarlos, de darles herramientas y cosas para que ellos puedan desenvolverse. Eso es lo primordial.”* (Docente 1, 4 de septiembre de 2025). Siguiendo la misma perspectiva, valora la instancia de articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario. Sin embargo, su discurso presenta tensiones recurrentes que ella misma identifica y atribuye a factores externos. Entre ellos, los tiempos institucionales, sobre lo que manifiesta *“yo me adapto a los chicos. No, no los corro porque es difícil querer dar algo que no se adquiere”* (Docente 1, 4 de septiembre de 2025), aunque reconoce que esta postura se opone a las exigencias externas, lo que la lleva a actuar de manera contraria: *“Se estiran los tiempos. Se estiran mucho, muchísimo. Así que bueno, y a veces estoy... ¡Vamos, rápido, vamos, vamos!”* (Docente 1, 4 de septiembre de 2025). Además, la frustración por falta de herramientas para atender a la diversidad resulta abrumadora. Manifiesta que *“desde la teoría todo muy lindo [...] después me encuentro sola con que lo tengo que hacer yo y no tengo un apoyo [...] Lamentablemente esa diversidad que dicen que tiene que haber [...] es un poco irreal también porque no puedes”* (Docente 1, 4 de septiembre de 2025). Esta disonancia entre un ideal constructivista y su práctica tradicional es vivida como un conflicto y justificada como resignación ante un sistema escolar que no provee las condiciones que ella espera para aplicar su ideal.

La Docente 2 presenta un perfil ambiguo. A diferencia de la Docente 1, su discurso no es coherentemente constructivista, sino que la tensión es interna a sus propias concepciones pedagógicas. Por un lado, valora el proceso y la significatividad de las prácticas alfabetizadoras y, por otro, concibe a las escrituras no convencionales como error, como una instancia sin sentido. La maestra describe *“En el diagnóstico se trabaja mucho todos juntos y en el pizarrón. Es como el momento para que el que todavía no está seguro, va agarrando confianza de esa forma [...] Si les*

pedimos que hagan solos así, como que se quedan petrificados [...] El que no tiene conocimiento de la letra, le queda en blanco el libro” (Docente 2, 5 de septiembre de 2025). Esta creencia fundamental, sumada a su preocupación por la seguridad afectiva de los alumnos, justifican sus prácticas de control y copia como una forma de andamiaje para evitar la frustración.

La Docente 3 presenta el perfil de mayor autonomía, aunque híbrido entre paradigmas. Es la profesional con el discurso más seguro y explícito. Las contradicciones forman parte de su método pragmático y personal, que parece haber construido en base a su experiencia. Su autonomía se manifiesta en su crítica abierta al Plan Raíz, su filosofía de “aprender a leer la vida”, aunque su método descrito en la entrevista y observado en el cuaderno de clase adhiere explícitamente al paradigma “sin sujeto”: una base sistemática de “prerrequisitos” que lleva adelante en gran medida, incluso más que lo observable en el cuaderno porque ella misma menciona *“Estuvieron haciendo pregrafismos, mucha grafomotricidad. No todo está ahí porque no quieren que se haga mucho [...] Entonces lo hacemos en fotocopias aparte y que queden aparte”* (Docente 3, 5 de septiembre de 2025). También se suma el enfoque fonológico estricto, con un orden de presentación de letras según su característica -prolongadas, explosivas, etc.-, elegida por ella misma según su experiencia, difiriendo de lo sugerido por el Plan Raíz, y el objetivo claro del dominio del código; que los estudiantes dominen estructuras silábicas simples (consonante-vocal, consonante-vocal). La hibridez parece ser una decisión metodológica consciente.

El análisis comparativo de cada perfil revela que no existe un único posicionamiento docente, sino tres formas singulares de concebir y gestionar la tarea pedagógica y sus complejidades, aunque con una clara consecuencia: la homogeneización del trabajo final.

3.2. La práctica homogénea como cultura escolar

El análisis comparativo de los perfiles docentes revela una notable heterogeneidad discursiva. Son tres profesionales con trayectorias, justificaciones y tensiones internas marcadamente distintas. Sin embargo, el hallazgo más relevante de la investigación emerge al contrastar esta diversidad de discursos con la evidencia de las prácticas áulicas: a pesar de las diferencias en sus posicionamientos teóricos individuales, las prácticas pedagógicas reflejadas en los cuadernos de clase analizados, resulta impactantemente similar y homogénea.

Como se ha detallado en los análisis documentales de cada caso, los tres cuadernos resultan indistinguibles entre sí. Todos ellos revelan una práctica consistentemente alineada al paradigma

“sin sujeto”. Se observa una predominancia absoluta de actividades de copia, reproducción de modelos, ejercicios de grafomotricidad y fijación del código. Asimismo, se identifica un idéntico sistema de intervenciones docentes -a partir de sellos-, centrados exclusivamente en la validación del producto final, la valoración de la escritura convencional, sin atender a la reflexión del proceso.

Ante esta evidencia, surge el cuestionamiento sobre por qué tres posicionamientos discursivos tan diferentes convergen en una práctica tradicional homogénea. La explicación a esta convergencia no parece encontrarse en decisiones individuales de las docentes, sino en la cultura escolar, implícita en el marco institucional que las ampara. La Planificación Diagnóstica que ellas mismas construyeron para llevar adelante durante febrero y marzo del corriente año se articula con el Proyecto Alfabetizador; hay una tensión constitutiva, una fundamentación alineada con el paradigma “con sujeto”, pero en simultáneo la propuesta de un amplio repertorio de actividades instrumentales propias del paradigma “sin sujeto”. Esta ambigüedad en el marco institucional legitima la práctica tradicional. Esta cultura escolar parece ofrecerse como una vía segura o factible que permite a las docentes resolver las tensiones y desafíos que enfrentan en el aula; ya sea la frustración, el miedo al error o la necesidad de estructura. La práctica homogénea observada en los cuadernos resulta un reflejo del discurso pedagógico; las docentes implementan la parte más estructurada de un proyecto que valida dicha enseñanza.

En definitiva, la homogeneidad de los cuadernos de clase observados no es una coincidencia. Es un fenómeno complejo que puede interpretarse como el resultado de una cultura escolar que se impone sobre los discursos individuales, encontrando amparo en un marco institucional ambiguo que, al intentar abarcar ambos paradigmas, consolida el paradigma “sin sujeto”.

3.3. La articulación con Nivel Inicial: una variable didácticamente ausente

El recorrido analítico realizado nos permite volver al problema que dio origen a esta investigación: la gestión de la diversidad de trayectorias de nivel inicial en el período diagnóstico de primer grado de nivel primario. Si la práctica áulica resultó, a partir de lo analizado, homogénea y tradicional, la explicación de este fenómeno podría radicar en el tratamiento que la institución otorga a la articulación con el Nivel Inicial.

El análisis de los documentos institucionales evidenció un silencio significativo respecto a este punto. Si bien se enuncia la importancia de la continuidad pedagógica, no se explicitan estrategias concretas ni lineamientos didácticos para capitalizar los saberes que cada estudiante trae

de sus experiencias previas. La articulación aparece, así, como una variable omitida en la planificación de la enseñanza; se valora discursivamente el “pasaje”, pero no se gestiona pedagógicamente.

Las entrevistas a las docentes confirman esta desconexión. Aunque reconocen la diversidad de los grupos y valoran las instancias de encuentro o los informes, estos insumos no se traducen en decisiones didácticas que diferencien las propuestas de enseñanza.

Esta omisión de la articulación tiene una consecuencia directa en el aula: la imposición de una lógica de tabula rasa. Al no haber mecanismos reales para alojar y potenciar los diversos procesos de aprendizaje de los estudiantes, la escuela opta por ignorarlos en la práctica. En este punto se evidencia la fuerte presencia del paradigma “sin sujeto” y la enseñanza de “prerrequisitos” observada en los tres casos analizados.

La enseñanza de habilidades preparatorias, grafomotricidad y la presentación sistemática de letras desde cero funciona como un mecanismo igualador. Al asumir que todos deben empezar por lo más básico, se anula la validación de diversidad de trayectorias y se justifica la implementación de una práctica homogénea.

En conclusión, la práctica tradicional observada no es fruto únicamente de la ambigüedad institucional o de las tensiones docentes, sino también la respuesta pragmática a una articulación no resuelta. La institución logra gestionar la complejidad de la diversidad, paradójicamente, anulándola a través de una propuesta didáctica que no requiere de saberes previos de los estudiantes para funcionar.

Capítulo 4: Conclusiones

4.1. Hallazgos principales y respuesta a la pregunta de investigación

Esta investigación se propuso identificar el posicionamiento teórico adoptado por docentes de primer grado de una escuela pública de Rosario en relación con el proceso de alfabetización, en un contexto caracterizado por la diversidad de trayectorias de Nivel Inicial de los estudiantes. Tras el análisis de documentos institucionales, discursos docentes y prácticas áulicas, es posible concluir que dicho posicionamiento no es rígido, sino que se define por una marcada disonancia entre la heterogeneidad discursiva y la homogeneidad de la práctica.

En primer lugar, se constata que no existe un único discurso docente sobre alfabetización. El análisis reveló perfiles diferenciados; la adhesión idealista al paradigma “con sujeto” atravesada por la frustración (Docente 1), la ambigüedad interna frente al error (Docente 2) y la construcción de un método híbrido y autónomo (Docente 3). Sin embargo, el hallazgo central de este trabajo radica en que, al momento de la acción pedagógica concreta, estas diferencias discursivas se diluyen. La evidencia de los cuadernos de clase demuestra que la práctica efectiva en el aula es impactantemente homogénea y consistente con el paradigma “sin sujeto”, caracterizada por la predominancia de actividades de copia, grafomotricidad y fijación del código, con una notable ausencia de situaciones de escritura espontánea o reflexión sobre el sistema.

Esta convergencia hacia una práctica tradicional no es un fenómeno aislado, sino que encuentra su explicación en la cultura escolar y, fundamentalmente, en la ambigüedad del marco institucional. Se concluye que la institución propone un discurso pedagógico híbrido, donde una tensión constitutiva se ve reforzada por la reciente implementación del Plan Raíz, cuyos lineamientos metodológicos terminan por validar y consolidar la vertiente más tradicional del proyecto institucional. Sin embargo, la hegemonía de este enfoque trasciende la obediencia estricta al programa: incluso cuando las docentes ejercen su autonomía crítica y seleccionan del material sugerido solo lo que consideran relevante, las prácticas resultantes continúan respondiendo a la misma lógica del paradigma “sin sujeto”. Esta dualidad legitima la práctica homogeneizante, la cual emerge como la “vía más factible” para que las docentes gestionen las tensiones del aula, ya sea por falta de herramientas, temor al error o pragmatismo metodológico.

Finalmente, en relación específicamente con la diversidad de trayectorias, se concluye que la articulación con el Nivel Inicial funciona como una variable didácticamente ausente. Aunque existen instancias formales de contacto, la información sobre los saberes previos de los estudiantes

no se traduce en decisiones de enseñanza diferenciadas. Ante la falta de dispositivos institucionales para alojar la heterogeneidad, la escuela impone una lógica de tabula rasa, donde la enseñanza de prerrequisitos y el enfoque centrado en el código actúan como mecanismos igualadores. En definitiva, el posicionamiento adoptado en la práctica tiende a anular la diversidad de trayectorias iniciales mediante una propuesta didáctica uniforme, lo que plantea un desafío para la construcción de una verdadera inclusión educativa desde el inicio de la escolaridad.

4.2. Limitaciones y proyecciones del estudio

Resulta necesario reconocer los límites metodológicos que enmarcan los hallazgos de esta investigación, los cuales, a su vez, abren nuevos interrogantes y posibilidades de indagación futura.

En primer lugar, al tratarse de un estudio exploratorio centrado en una única institución educativa, los resultados no pretenden ser generalizables al conjunto del sistema educativo, sino profundizar en la comprensión de las dinámicas particulares de este contexto. Sería de interés realizar estudios comparativos con instituciones que conformen una unidad académica -Nivel Inicial y Nivel Primario bajo una misma gestión-, a fin de analizar si una estructura compartida favorece una articulación didáctica más fluida y reduce la homogeneidad observada.

En segundo lugar, el recorte temporal seleccionado permite analizar únicamente el período diagnóstico, pero no da cuenta de la evolución de las prácticas a lo largo del ciclo lectivo. Futuras investigaciones podrían indagar si las estrategias se modifican durante el transcurso del año o permanecen estables adheridas al paradigma “sin sujeto”.

Finalmente, el análisis de las prácticas se basó en observación documental de los cuadernos de clase. Esta fuente es un registro de las actividades propuestas en el espacio áulico, pero no permite captar la riqueza de las interacciones orales y las intervenciones docentes al momento de cada propuesta. Por ello, sería enriquecedor complementar los estudios con observaciones de clase, permitiendo visualizar actividades que no son registradas por escrito y verificar si las estrategias de diferenciación oral mencionadas en las entrevistas se despliegan efectivamente en la interacción. Asimismo, indagar en la perspectiva del equipo directivo permitiría comprender con mayor profundidad el origen de la ambigüedad institucional.

En términos de proyección práctica, se espera que los resultados de este trabajo constituyan un insumo para generar espacios de reflexión institucional dentro de la propia escuela, invitando al

equipo docente a visualizar las tensiones entre sus discursos y las prácticas, y a repensar colectivamente las estrategias de articulación y sus consecuentes decisiones didácticas.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, A. (2010). *Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica*.
- Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.206*, artículo 123. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-11844>
- Bravslasky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*.
- Broda, S., & Pitluk, L. (2016). La continuidad pedagógica desde las acciones compartidas. En *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y encuentros* (pp. 49–72). HomoSapiens.
- Bustamante, J. (2019). *Leer y escribir entre los 5 y 7 años: Las prácticas de enseñanza de alfabetización en la tercera sección del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario de jardines y escuelas de la ciudad de Mar del Plata*. Universidad Nacional de Rosario.
- Docentes de primer grado de la institución. (2025). *Proyecto Diagnóstico: Hola primero*. [Secuencia didáctica].
- Equipo docente y directivo de la institución. (2019). *Entretejiendo palabras para leer mi mundo*. [Proyecto Curricular Institucional].
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1981). *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos*.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (F. de Cultura Económica, Ed.).
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2023). *Resolución N° 0114/23*. Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Recuperado de https://reddeeducadoresinnovadores.com/wp-content/uploads/2023/09/res-0114-23_-1.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós
- Paulic, G., & Petrucci, G. (2016). La articulación como proceso y práctica educativa. Una aproximación teórica. En *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y encuentros* (pp. 27–47). HomoSapiens.

Pirona, R., Ríos, E., & Sager, N. (2022). *Concepciones de docentes acerca de la lectoescritura en la articulación entre nivel inicial (N.I.) y nivel primario (N.P.) y su implementación en dos escuelas públicas de la provincia de Salta*. Universidad del Gran Rosario.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (Espasa, Ed.).

<https://dle.rae.es/>

Secretaría de innovación y calidad educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

(2017). *Articulación y trayectorias integradas. Aportes para una discusión federal*.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/trayectorias_integradas.pdf

Tedesco, C. (2020). *La articulación entre Nivel Inicial y el Nivel Primario acerca de las Prácticas del Lenguaje*. Universidad Nacional de Luján.

Venezky, R.L. (2005) “¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura”. En *Lectura y Vida*, n° 1, año 26. Págs.62-64.

Anexos

Anexo 1: Guion de entrevista semiestructurada

ENTREVISTA A DOCENTES DE PRIMER GRADO DE NIVEL PRIMARIO

Nombre: Sección:

1. Para usted, ¿qué significa "alfabetizar" a un niño o niña en primer grado? ¿Cómo describiría este proceso y cuál considera que es el rol principal del estudiante en él?
2. Si tuviera que explicarle a alguien cómo se aprende a leer y a escribir, ¿qué le diría?
3. Al inicio del ciclo lectivo, ¿cómo indaga o averigua sobre los conocimientos previos que tienen sus estudiantes en relación con la lectura y la escritura? ¿De qué manera esos conocimientos influyen o son tenidos en cuenta en sus planificaciones y prácticas?
4. Cuando un estudiante produce "escrituras no convencionales" (ej. "dibujos" o "garabatos" que intentan ser letras), ¿cómo aborda usted esas producciones?
5. ¿Considera que todos los niños llegan a primer grado con el mismo nivel de "conocimiento" sobre la lectura y la escritura? Si considera que no, ¿cómo maneja esa diversidad en el aula?
6. ¿Qué importancia le atribuye al "enlace pedagógico" o "articulación" entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario para el proceso de alfabetización?
7. Sabiendo que sus estudiantes provienen de diversas instituciones de Nivel Inicial, ¿qué acciones se llevan a cabo para facilitar esta transición en relación con la alfabetización?
8. ¿Ha tenido la oportunidad de intercambiar con docentes de Nivel Inicial de las instituciones de donde provienen sus alumnos? Si es así, ¿cómo han sido esos intercambios y qué información considera valiosa?
9. ¿Qué dificultades o desafíos identifica en el proceso de articulación de la alfabetización, considerando la diversidad de procedencias de los estudiantes?
10. ¿Qué tipo de actividades o situaciones de enseñanza privilegia para que los niños aprendan a leer y escribir en su aula?
11. ¿Utiliza algún material específico (manuales, cuadernillos, libros variados) para la enseñanza de la lectoescritura? ¿Cuál o cuáles? ¿Cómo es su selección?
12. ¿Hay algo más que le gustaría agregar sobre la alfabetización en primer grado o el trabajo con niños con diferentes trayectorias iniciales?

Anexo 2: Grilla de observación de planificación didáctica

GRILLA DE OBSERVACIÓN DOCUMENTAL: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Nombre de la secuencia didáctica:

Período de planificación:

Objetivos didácticos explícitos sobre alfabetización:

.....

INDICADOR	FRECUENCIA DE APARICIÓN (nula, baja, media, alta)	OBSERVACIONES (cómo se presenta, propósito, rol docente/estudiante)
Actividades de Aprestamiento (ej. grafomotricidad, discriminación visual/auditiva descontextualizada)		
Copia (ej. de palabras sueltas, frases sin propósito comunicativo)		
Dictado		
Conciencia Fonológica (aislada del sentido, enfocada solo en correspondencia fonema-grafema)		
Asociación Letra-Imagen (ej. unir letra con dibujo, memorización de sílabas)		
Actividades con propósito comunicativo en situaciones reales de uso de la lectura/escritura (ej. escribir una invitación, leer un instructivo, buscar información en un texto)		
Escritura creativa o producción de textos con sentido propio (ej. elaboración de cuentos, rimas, mensajes, listas significativas)		
Lectura del docente en voz alta (ej. cuentos, noticias, textos informativos, con interacción)		
Actividades que permiten al estudiante actuar como sujeto activo y constructor (ej. hipótesis sobre la escritura, intercambio entre pares sobre textos, revisión de escrituras propias)		
Sondeo o evaluación de conocimientos previos sobre el sistema de escritura/lectura (al inicio del periodo o unidad)		
Diferenciación de actividades o propuestas ante la diversidad de saberes/niveles (evidencia de adaptación curricular)		

Anexo 3: Grilla de observación de cuaderno de clase

GRILLA DE OBSERVACIÓN DOCUMENTAL: CUADERNO DE CLASE

Docente: Cuaderno N°:

Período Analizado:

INDICADOR	FRECUENCIA DE APARICIÓN (nula, baja, media, alta)	OBSERVACIONES (qué se observa, tipos de producciones, intervenciones docentes)
Tareas de Aprestamiento (ej. trazados, coloreo de letras sin sentido, uniones de puntos).		
Copia (ej. de palabras sueltas, frases descontextualizadas, frases modelo)		
Dictado (ej. de palabras, sílabas, oraciones cortas con foco en la transcripción)		
Ejercicios de correspondencia grafema-fonema (ej. unir imagen con letra/sílaba, identificación de sonidos iniciales o finales aislados)		
Producciones de escritura con propósito comunicativo (ej. invitaciones, mensajes, rótulos de objetos del aula, listas de compras/juegos, epígrafes de dibujos propios)		
Escrituras por sí mismos/as (producción propia del estudiante, incluso no convencional) (ej. intentos de escritura de cuentos, mensajes, respuestas a preguntas abiertas)		
Evidencia de lectura de textos diversos (ej. registro de lecturas de cuentos, rimas, canciones, información sobre temas variados; puede incluir ilustraciones o comentarios)		
Anotaciones y/o correcciones docentes (ej. de tipo formal/ortográfico, de contenido/sentido, preguntas que invitan a la reflexión, felicitaciones por el proceso/intento más allá del resultado final)		

Anexo 4: Transcripción de entrevista N.º 1

Entrevistada: Docente 1 (D1)

Entrevistadora: Giuliana Fontana (E)

Nota aclaratoria: *La siguiente transcripción ha sido realizada respetando la literalidad del discurso de los participantes de la entrevista, incluyendo modismos y repeticiones. Se han sustituido los nombres propios reales por códigos genéricos (por ejemplo: [Estudiante A]) para preservar la confidencialidad de los datos.*

E: ¿Qué es la alfabetización?

D1: Y para mí es una herramienta que se le brinda a los chicos. Es la base. Entonces, bueno, el hecho de poder alfabetizarlos, de ayudarlos, de darles herramientas y cosas para que ellos puedan desenvolverse. Eso es lo primordial.

E: ¿Cómo lo van llevando, digamos, el proceso de alfabetización? Desde que inician primer grado, ¿cómo lo vas viendo vos?

D1: Y yo, por ejemplo, bastante bien dentro de todo. Bueno, hay chicos que están un poquito más atrasados, que por ahí no tienen herramientas desde casa, el apoyo. Eso también tiene mucho que ver. Pero lo que se hace acá, bueno, mucho material concreto.

E: Si bien vos me decías que hay diferencias con más o menos apoyos de casa, ¿al principio del año notaste diversidad en los aprendizajes o más o menos estaban todos parejitos como para empezar?

D1: No, no, sí, había diversidad, estaban los que le costaban muchísimo, en los que no... Es más, ahora mismo tengo tres casos en los que están muy, muy flojitos. Desfasados respecto a lo que es el grupo y lo que es el contenido ya hasta el final del año, ¿viste? Entonces, como que sí, están desfasados. Y bueno, con esos chicos estoy haciendo las adaptaciones, si bien hay algunos que no están en proyecto de integración ni nada, pero igual les hago las adaptaciones por esto que te digo para poder adelantarlos un poquito más y no estar tan atrasados y reforzando.

E: ¿En qué áreas te desempeñas?

D1: Matemáticas y ciencias naturales, sí.

E: Bien, y desde el área de ciencias, ¿cómo los ves? ¿Desde el principio del año, digamos, también con diferentes niveles de aprendizaje?

D1: No, en el área de ciencias es totalmente diferente. Porque vos, por ejemplo, nosotros vimos los seres vivos y ellos todos saben lo que es un ser vivo, cómo nacen, cómo crecen, se reproducen, envejecen y mueren. Todo eso ellos lo saben y es algo cotidiano de su vida. Conviven con mascotas, conviven con... qué sé yo, van a un parque y ven pájaros, entonces como que eso lo saben. Y les es más familiar. Pero en el área de naturales mucho no, no se ve eso, ese desfasaje, digamos. Sí hay algunas actividades que con estos niños respectivamente, te digo que por ahí le tienes que hacer alguna adaptación. Por ejemplo, si en una consigna le dicen escribir, si es animal ovíparo o vivíparo, ellos todavía no saben mucho lo que es escribir. Entonces a los otros les digo que dibujen o que los nombren; cosas que puedan hacer.

E: Y cuando empezaron primero, me imagino que no todos sabían escribir. ¿Cómo lo iban abordando?

D1: Desde el inicio, bueno, la gran mayoría no estaban alfabetizados, entonces como que costaba un poquito. Y mucho me sirvió lo material visual, lo que es videos, imágenes, fotos, todo eso me sirvió un montón porque bueno, vos ibas desarrollando la clase a partir de lo visual como disparador.

E: Y en ese sentido, ¿vos notabas que había diferentes instancias de saber leer y escribir al inicio del año?

D1: Sí, totalmente. Había niños como más avanzados, había niños que bueno, estaban muy avanzados en lo que era el comienzo del año y en lo que es la alfabetización. Igual siempre lo que es en el área de naturales siempre se trata de adaptar también alfabetizando, igual que lo de matemática. Matemática también, en la escritura de los números, alguna consigna cortita, cosas que ellos puedan comprender, escribir las respuestas a los problemitas, las respuestas cortitas, dos o tres palabras... ir acompañándolo y haciendo el sonido de las

letras como para pensar este sonido cuál es. Así que bueno, se adapta desde todas las áreas, digamos. No es que solamente la alfabetización es lengua.

E: ¿Te pasó de encontrarte con alguno de los chicos que todavía no hiciera escrituras convencionales?

D1: Sí, sí, sí. Me pasó. Y bueno, también se le dio apoyos visuales, la diferencia entre números y letras, los prerrequisitos, digamos, que son necesarios.

E: ¿Sabes de qué jardines vienen? ¿Son algunos grupos que ya están formados o vienen de diferentes jardines?

D1: La gran mayoría vienen todos del Jardín que está cerquita acá, a pocas cuadras. El [Jardín N° X], creo que es. Y algunos que otros vienen de otros jardines, pero la gran mayoría son de ahí, se conocen de ahí.

E: Y ustedes, las docentes de primer grado, ¿tienen alguna instancia, por ejemplo, a fin del año pasado, de ir al jardín o de conocerlos antes a primero o directamente los conocen acá?

D1: Yo los conocí acá. Hicieron una reunión, bueno, hicimos una reunión a principio de año como para conocerlos, que conozcan también la escuela, el recorrido, el espacio, todo a principio de año, antes de que comiencen las clases.

E: ¿Y con la seño de nivel inicial, por ejemplo, aunque sea de ese jardín, estuvieron en contacto?

D1: Sí, también, ese día sí. Incluso fue, ahora que lo recuerdo, fue antes de que termine el año pasado. Yo estaba con el segundo, y me acuerdo de que cuando hicimos eso fue un ratito, entonces nos dedicamos a estar con ellos. Yo ya sabiendo que iba a ser la seño de primero.

E: ¿Y pudieron intercambiar algo con la seño?

D1: Sí, sí, sí, yo, bueno, me he acercado a una de la seño de ellos, y bueno, me ha hablado que por ahí era un grupo medio difícil, que había particularidades.

E: ¿Y después vos validaste, digamos, esa información cuando los conociste?

D1: Sí, sí, tal cual. Uno después, bueno, cuando los tiene, ve.

E: ¿Te fue útil saber esa información antes?

D1: Sí, también me fue útil, bueno, ya sabía con qué te encontrabas, más o menos sabía, no solamente del grupo de chicos, sino también del grupo de padres, que es fundamental porque, viste, por ahí pasa todo por los padres. Lamentablemente a veces lo que es la alfabetización, el conocimiento en tanto matemáticas y las otras ciencias, las otras disciplinas, pasa todo por los padres. Se nota abismalmente, podría decirse, cuando hay apoyo en casa. Y además, bueno, por ahí hay casos particulares en donde quizás vos los veas, que necesitan ese refuerzo, esa cosa, y por más que vos lo hayas planteado a la familia y todo, por ahí no hay tanta aceptación. Entonces, bueno, se hace lo que se puede con lo que se tiene y las herramientas que uno puede adquirir. Eso es lo que es.

E: Volviendo a esto de charlar con la seño y de que ellos hayan podido ver el espacio... si te volviera a pasar que volvés a tener primer grado, ¿repetirías esa instancia o tendrías más instancias de intercambio?

D1: Sí, la repetiría, la repetiría porque me fue muy útil, ya te digo, lo que es el conocimiento del grupo, cuántos chicos van a ser. Si bien, bueno, después, si se van o si se quedan, puede pasar. Incluso alguno de esos niños puede ir a otra escuela. Sí me sirvió, a mí sí me sirvió. Y la mayoría de la población viene de ese jardín y fue el único jardín con el que tuvimos contacto. Y después los demás vinieron con informes. Si bien ellos también vinieron con informes de este [Jardín N. ° X], pero los demás que vinieron después fueron casos aislados, digamos, de otros jardines.

E: ¿Esa información de los informes te pareció valiosa, digamos, por parte de la docente de nivel inicial?

D1: Sí, sí. Toda información que venga se recibe con gusto, porque bueno, a partir de esas informaciones que tenés, sea buena o mala, porque puede ser buena o puede ser mala, se adquiere y bueno... Va moldeando también la manera que uno va planificando y llevando a cabo todo.

E: ¿Usan algún tipo de cuadernillo o de material específico en matemática y en ciencias?

D1: Mirá, de matemática vino ahora, después de vacaciones, el libro *Matemática avanza 1*, sí. En principio me pareció muy lindo, la verdad que las consignas bien sencillas, pero bueno, después se fueron complejizando y como que los chicos ya tienen que saber toda la

numeración y me parece como que un tanto complejo, demasiado avanzado para el grupo. Y hay algunas consignas que bueno, las he leído y no me gustan, no me parece. Pero bueno, todo se hace desde la secuencia, que se brindan a los directivos y ellos van evaluando las actividades y se adapta. Yo si bien no tengo lo del plan Raíz, porque estoy dando matemática, pero adapto todas las consignas con Rayo, incorporo los personajes del plan raíz que ellos ya lo tienen.

E: ¿Suelen usar material fotocopiado?

D1: Antes sí, antes de las vacaciones sí; todo fotocopia, material concreto, el equipo de canje, tiras de números, números sueltos, era todo tapitas. Se usaba mucho y ahora bueno, trato de no dar tantas fotocopias porque me consume. Y ellos tienen la posibilidad de copiar más del pizarrón, incluso se organizan en lo que es el espacio de cuaderno, están empezando a hacer las crucecitas solos. Obviamente uno siempre le va indicando, monitoreando, vas viendo y le va indicando dónde tienen que escribir, pero ellos ahora empezaron a solo. Así que bueno, ellos se están desarrollando bastante bien. El proceso ese que uno lo va viendo todos los días y van avanzando de a poquito, pero bueno. Es un grupo muy dinámico, que no te escucha mucho, es un grupo muy... muy enérgico. Pero bueno, se trata de hacer lo que se puede. En este grupo no tanto, en el “C”. Pero en el “D” cuesta un montón la atención. Son muy dispersos, inquietos, charlan, juegan, todo, se pelean. Durante la clase se pelean y uno tiene que estar interrumpiendo a cada ratito en la explicación. Pero bueno, hay días y días. Pero lo que me pasa con el otro grupo, que por las 4 actividades que traigo, puedo dar 2 o 3. Y después lo doy todo de tarea. Pero este grupo, o sea, en lo que es la atención, también se dispersan mucho, pero pueden trabajar. Pueden hacer foco en algunos momentos y terminan la tarea. Hacen el trabajo, terminan y empiezan. Y eso no es mucho, porque bueno, es lo habitual que se espera en un aula. Pero el otro grupo es hasta que empiezan a sacar la cartuchera, hasta que ponen a hablar... Se estiran los tiempos. Se estiran mucho, muchísimo. Así que bueno, y a veces estoy... ¡Vamos, rápido, vamos, vamos! Es que a veces a uno lo apuran los tiempos institucionales que son diferentes al ritmo de los chicos también. Los tiempos institucionales que la verdad que para mí gusto son totalmente irreales.

E: ¿Cuántos estudiantes son en cada salón?

D1: Acá de este grado son 12 y del otro son 14. Y de los 14, está [Estudiante A], que se está evaluando con la escuela especial y [Estudiante B], que tiene problemas fonoaudiológicos, que también tiene problemas de comprensión y repercute en todas las áreas. Y en este tenemos a [Estudiante C], a [Estudiante D], a [Estudiante E], a [Estudiante F]. Y después problemas con lo fonoaudiológico [Estudiante G], [Estudiante H], [Estudiante I]... casi que te diría que la mitad del salón tiene como sus particularidades... tienen problemas con lo fonoaudiológico, problemas de comprensión, problemas de aprendizaje, problemas de TDAH...

E: Y en esos casos ¿Tenés algún tipo de intercambio o sugerencia por parte de las terapeutas?

D1: Sí, nosotros sí hemos hecho... Porque a veces uno se desborda por parte del salón porque uno no sabe cómo intervenir. Yo siempre digo, yo agradezco un montón las maestras integradoras que han venido, agradezco un montón todas las herramientas que me dieron porque yo no estoy preparada para eso. Lamentablemente esa diversidad que dicen que tiene que haber, que tiene que existir, es un poco irreal también porque no podés. No es que no querés y tenés mala predisposición, sino que no podés con todo. Estoy cansada de adaptar todo. Todo me lleva un montón de tiempo y tenés que hacer cosas concretas, material concreto. Me cansa y a veces me frustra porque siento que lo doy, lo doy, lo hago todo y es como que no hay una respuesta del otro lado. Entonces como que me frustra peor. Te voy dejando la vida porque a veces estoy hasta la una, dos de la mañana haciendo cosas de la escuela, materiales, y después vengo acá para que no se visualice. Y es cosa extra, siento que es algo extra. Yo tendría que venir acá, dar la clase, doy las actividades, ayuda, apoyo visual, todo. Pero siento como que es un trabajo aparte que se hace que quizás no sé si me corresponde o no hacerlo. Porque no lo sé, pero no estoy preparada para eso y trato de informarme.

E: En relación a informarte... ¿Hay alguna capacitación que dé el ministerio o qué tipo de oportunidades ves respecto de eso, de aprender algo como, por ejemplo, esto de cómo abordar la diversidad?

D1: Sí, yo he estado en otras escuelas y hemos hecho así como cursos, seminarios, no sé cómo se llaman, que hablaban de la inclusión, de la integración en su momento. Porque ahora, no

sé, hasta las palabras cambian. No sé si es integración, inclusión, adaptación, no sé. Y en esas capacitaciones he aprendido bastante, sí.

E: ¿Sentís que te dieron herramientas para el salón?

D1: A mí me pasaba que bueno, desde la teoría todo muy lindo, muy lindo. Ah, sí, muy lindo hacer esto, adaptar esto, tener que hacer esto. Y después... Y después me encuentro sola con que lo tengo que hacer yo y no tengo un apoyo, ¿viste? Por ejemplo, ahora lo que me pasa, tengo el caso de [Estudiante H], que si bien tiene una maestra que acompaña, pero ella lo que me decía, que es acompañante terapéutica, no es que es maestra de ella. Entonces tampoco tiene las posibilidades... pedagógicamente no tiene herramientas para ella poder hacer la adaptación, digamos. Yo le doy los contenidos y las actividades, le muestro lo que voy a dar, y me dice: “Bueno, poneme esta actividad. Fíjate la hacemos hasta tal número. Cambiale una consigna más sencilla, en vez de decir “completar las diferentes familias de números”, poner “completar” directamente.” Yo tomo todo. Tomo todo. Es más, me sirve un montón para mí lo que es en el aula. Porque si no, no sabría qué hacer. Bueno, capaz que lo estoy haciendo mal. Siempre consulto con [Acompañante terapéutica de Estudiante H], siempre consulto con [Docente de apoyo a la inclusión], que es la integradora de la escuela especial. Siempre voy consultando y digo, bueno, ¿qué hago? Y ahora, ¿qué tengo que hacer? ¿Cómo lo hago? ¿Y qué? Siempre. Y me sirve, me enriquece también a mí. Nunca, nunca desde que empecé hasta el día de hoy, hace ya 7 años, nunca tuve un grado sin chicos en inclusión o integración. Nunca. Entonces, como que siempre tuve eso, la necesidad de saber más. Y a veces me gustaría hacer más. Qué sé yo, por ahí, en el caso de [Estudiante C], a mí me pasa que bueno, yo ahora la estoy viendo... porque la nena como que tiene un retraso madurativo y que ella por ahí, lo que nos dijo la psicopedagoga es que tratemos de pensar que es una nena que tiene cuatro años y medio y que hagamos actividades con pausa, que le demos una actividad y que bueno, bueno, vamos a esperar, vamos a hacer otra cosa. O dejar que ella se despeje y volver de nuevo. Y consignas cortas. Y yo quisiera hacer más por ella. A veces digo, ¿qué hago? Y bueno, ella nos dio un montón de herramientas también con eso, porque yo la veía. Y a veces digo, es una nena que la veo y parece normal. Bah... normal, ¿qué es normal en este momento? Y bueno, me gustaría hacer más por ella. Y

avanzarla un poquito más. Pero bueno, me encuentro atada como que esto también forma parte del aula, digamos. Tengo que de alguna manera hacerlo. Otra cosa no me queda.

E: ¿Y cómo venís con los contenidos?

D1: Y mira, yo con el tema contenido... Bueno, ahora estoy dando una familia de 60. Pero voy dando así. Y... Vamos bien. Voy adaptándome también a los chicos porque... Bueno, vos a mí me decís... Sí, el papel puede decir algo. O está muy atrasada, o fijate, hace esto... Bueno, yo me adapto a los chicos. No, no los corro porque es difícil querer dar algo que no se adquiere. Como voy a dar suma o resta o algo que si no lo adquirieron antes. Entonces es como que es algo difícil. Por ahí trato de apurarme un poquito, exigirle un poquito más. Pero bien. Bien, bien.

E: ¿Te gustaría agregar algo más que pueda ser valioso para la investigación?

D1: Creo que no tengo nada más por decir...

E: Muchísimas gracias [Docente 1] por tu tiempo y tus aportes.

Anexo 5: Transcripción de entrevista N.º 2

Entrevistada: Docente 2 (D2)

Entrevistadora: Giuliana Fontana (E)

Nota aclaratoria: La presente transcripción ha sido realizada respetando la literalidad del discurso de los participantes de la entrevista, incluyendo sus modismos y repeticiones. Se han sustituido los nombres propios por códigos genéricos para preservar la confidencialidad.

E: ¿Qué cantidad de niños tenés acá en primer grado?

D2: Acá son 14 y 13 en el otro.

E: ¿Es la primera vez que estás al frente de primer grado?

D2: No, tengo desde el 2021, ininterrumpidamente, primer grado. Fue tocando. Acá sí lo elegí, justo acá a la mañana sí. La primera vez que lo elegí. En el 2022, titularicé y me dieron primer grado. En el 2023 me trasladé y me dieron primer grado. Y el año pasado, en el tema de que no había más nadie y había dos primeros en la otra escuela, también me dieron primer grado. Y bueno, ya cuando me tocó el de este año, ya estaba curada de espanto, así que no había problema. Me recibí al final del 2017. La mayoría de mi carrera docente es en primer grado.

E: Vos ¿cómo definirías o cómo le contarías a alguien lo que es alfabetizar a un niño en primer grado?

D2: Y es gratificante cuando los empezás a ver que solitos empiezan a leer las palabras. Y ya cuando agarran confianza hasta los ingredientes de la galletita quieren leer. Por eso digo, es gratificante cuando ves al que no arranca ni para atrás ni para adelante, y ya arranca a silabear... ¡ay, bueno! Va a llegar, estamos en proceso.

E: ¿Y cómo lo vas abordando? ¿Vos notabas que había mucha diferencia de nivel de alfabetización cuando iniciaron en febrero este año entre un y otro niño o estaban más o menos a niveles similares?

D2: No, había distintos niveles. Estaba el que ya sabía escribir su nombre y su apellido solo y tenía noción del uso del cuaderno porque seguramente tuvo un preescolar que usaba un cuaderno y ya registraba la fecha, nombre y apellido. Y algún otro que todavía no sabía ni el nombre escribir solo, sin un apoyo.

E: Y vos ya estabas el año pasado en la escuela. ¿Tuvieron alguna instancia de contacto con los niños cuando ellos estaban todavía en nivel inicial?

D2: Sí, vinieron del [Jardín N° X], vinieron a visitar la escuela un día. Le hacemos el recorrido por la escuela y nos presentamos nosotras dos [Docente 2 y Docente 3] como las señoras de primero. Por eso acá normalmente siempre es lo primero... las primeras que dicen quién va a tener el primer grado por el tema de hacer esa articulación. Y que también nosotras podamos tener una reunión con las señoras del jardín. Yo justo no pude ir porque tenía reuniones en otra escuela, pero [Docente 1] y [Docente 3] fueron para poder charlar de las características.

E: Y más allá de eso, ¿reciben ustedes de nivel inicial algún tipo de informe o de información adicional?

D2: Sí, sí, sí. Normalmente sí. Igualmente esos informes lo que más detallan es las actividades que realizaron. Por ahí las particularidades de cada uno no están en esos informes. Son narrativas. Por ahí van contando más los proyectos que hicieron y las actividades especiales.

E: ¿Y tienen esa información solo del [Jardín N° X], que es de donde provienen la mayoría de los niños o de otros jardines también está?

D2: No, no, todos traen su informe. Sí, sí, se los pedimos con la documentación, que traigan el informe. Ese informe, digamos, es el que la familia recibe a fin de año. Algunos traen los tres, porque creo que son tres al año. Y a veces te traen el original y decís, “no, sacame una fotocopia. Sacame una fotocopia”. Aparte, normalmente, viste, que le hacen como una deco de los niños. Todo. Me parece mucho toda esa cartulina. Para que sea hermoso, pero para que lo tengan la familia.

E: ¿Y vos me decías que había distinción entre el nivel de aprendizaje de unos y de otros?

D2: Sí. Pero por ahí se ve también y vienen del mismo jardín. Lo que también es distinto es también el apoyo en casa.

E: ¿Y cómo vas sondeando el nivel de aprendizaje de cada estudiante al inicio del ciclo lectivo?

D2: Vamos, por ejemplo, empezamos a trabajar del nombre. Entonces ahí vamos viendo quiénes distinguen por ahí las letras, quiénes ya saben las letras, decimos, bueno, a ver... Ponemos todos los nombres, por ejemplo, en el pizarrón. Y a ver quién reconoce su nombre entre todos y quiénes no... Y lo vamos clasificando por largos, cortos. Todos los que empiezan con A, B, ... y los ubicamos en el abecedario [*señala cartelera en el salón*]. Hay algunos que lo hacen solo sin problemas y otros por ahí necesitan ayuda del grupo en esas pequeñas actividades.

E: ¿Qué dinámica tienen las actividades en el período diagnóstico?

D2: Y en ese sentido van como variando, haciendo actividades individuales, otras grupales, otras en el pizarrón. En el diagnóstico se trabaja mucho todos juntos y en el pizarrón. Es como el momento aparte para el que todavía no está, va agarrando confianza de esa forma. Y si todos tienen su momentito también. Si les pedimos que hagan solo así, que como que quedan petrificados así enfrente y no saben para dónde ir, pobre.

E: Y respecto al material que se usa en primer grado....¿usan algún tipo de libro, de manual o hacen actividades en fotocopia? ¿Cómo lo vas manejando?

D2: En lengua está trabajando con lo que es el plan RAIZ. La novela *Días Animados* y el libro de actividades. Y después también trabajamos con fotocopias. Se usa, digamos, el material del plan Raiz pero no es... Para mí es como que... no es inclusivo. Entonces por ahí el que necesita ayuda, lo del libro lo tenés que ayudar. Y después reforzamos con otras actividades en el cuaderno. Por decirte, presenta la M y solamente es una actividad de unir o pintar lo que empieza con M. Y después seguí dos páginas más. Y es bueno, escribimos solos, como puedas, tres palabras con M. Es como que pasa de muy... digamos, no es algo progresivo. Como que presenta la letra y ya: escribí como puedas.

E: Y en ese sentido, por ejemplo, en esas actividades de escribir como puedas. ¿No se hacen o se hacen en conjunto?

D2: Al principio sí, se hacen en conjunto. Porque si no, el que está en blanco todavía, lo tenés que dejar básicamente que deje el cuaderno en blanco. O que lo escriba todo mal y tampoco tiene sentido. Entonces por ahí lo vamos haciendo todos juntos. Y ellos por ahí copian la producción final. Entonces es la escritura, digamos, guiada. Ellos me van diciendo y lo voy escribiendo yo. Entonces vamos viendo. ¿Y cómo suena esta letra? Los sonidos y demás, como ir reconociendo. Porque si no, el que todavía no tiene conocimiento de la letra, le queda en blanco el libro. Si nos guiamos solamente por lo que dicen ellos.

E: ¿Recibiste algún tipo de capacitación para el uso de los materiales del Plan Raíz?

D2: Este es el segundo año consecutivo que lo hago. Es la misma capacitación. Y es obligatoria. Hay algunas cositas que como que se ve que reajustaron, porque el año pasado como que estaban todos en el aire. Por decirte, los libros llegaron en junio, este año por lo menos ya en marzo ya los teníamos. Y después otra cosa que tiene, los dibujos son muy confusos.

E: ¿Las capacitaciones son presencial? ¿Hay una evaluación o es una capacitación unidireccional?

D2: Lo que sí tenemos que ir subiendo son los estados de situación, como si fuese un seguimiento del proceso. Es un dictado de cinco palabras, que hicimos uno a principio de año. Y el segundo era cuando volvimos de las vacaciones de invierno. Que eso lo tenemos que subir como si fuera la nota de la libreta. Un dictado de cinco palabras con prolongación de sonido. Y entonces, según... Está en la etapa uno si no escribe ninguna palabra o una sola de manera completa. En la etapa dos si escribe dos o tres palabras. Y ya está en la etapa tres, si escribe cuatro o cinco palabras. Y yo por ahí lo que aprovecho es usarlo para ajustar por ahí cuando llamo a la familia y me sirve como de muestra. Como decir, ¿ves? Esto pasó en el primero, esto pasó en el segundo. Hay un avance. Ahora la mayoría está en la etapa tres ya. Lo que sí noté es como estamos en los dos extremos. El resto, en la uno todavía. Entonces por ahí no hay punto medio. Están los que están todavía con las vocales solamente y los que ya están escribiendo solos.

E: ¿Y cómo lo vas trabajando a eso?

D2: Por ejemplo, ayer el miércoles fuimos a la granja y ayer escribimos los nombres de los animales. Entonces, los que ya escriben solos no hay problema. El resto, bueno, a ver, yo por ahí les pongo las consonantes yo y hago que completen las vocales. Vamos reforzando

así. Ajustando la misma propuesta con los dos niveles de dificultad. O dejo que escriban la primera, la del sonido inicial y completen con las vocales. Igual ya los tengo medio separados sin decirles nada. El grupo 3 ya lo tengo como el que más lejos tengo porque sé que trabaja solo igual. Y al otro lo tengo cerquita a mí. Volviendo a los libros... el material está todo en imprenta mayúscula. La novela sí está en imprenta minúscula. Porque como la lectura la tienen que hacer los docentes, es como... Igual es un poco contradictorio porque... Eso es su justificación. Para que la vean y puedan hacer la transposición. Yo a este abecedario le agregué la imprenta minúscula. Que es un poco lo que sucede después en los textos que ven permanentemente, que la mayoría de los casos está en imprenta minúscula o inclusive en el celular que lo más cercano que tienen está en imprenta minúscula. Y sí, por lo menos la tienen que poder reconocer. Incluso en las fotocopias, digo, en las actividades que uno va trayendo están de una u otra manera. Más allá de que en la vida también. Entonces está interesante que ellos puedan ver la multiplicidad de maneras.

E: ¿Te gustaría agregar algo más [Docente 2]?

D2: No, está bien. Creo que describí bastante el trabajo.

E: Es muy valioso tu aporte, muchas gracias por tu predisposición y tu tiempo.

Anexo 6: Transcripción de entrevista N.º 3

Entrevistada: Docente 3 (D3)

Entrevistadora: Giuliana Fontana (E)

Nota aclaratoria: La presente transcripción ha sido realizada respetando la literalidad del discurso de los participantes, incluyendo sus modismos y repeticiones. Se han sustituido los nombres propios por códigos genéricos para preservar la confidencialidad de los datos.

E: Buen día [Docente 3]. ¿Qué podés mencionar de tus alumnos de primer grado al inicio del ciclo lectivo?

D3: Los chicos son divinos. A la mañana y a la tarde. Si bien vienen la mayoría del mismo jardín, [Jardín N° X], pero con distintas estructuras. Los del turno mañana tenían las rutinas más armadas, un manejo del espacio mucho más correcto, avanzado, sabían dónde dirigirse en el cuaderno, que iban a escribir en el cuaderno, con qué lápiz. En cambio, el otro grupo, el de la tarde, costó en cuanto al espacio, por la reducción del espacio en el renglón, y encontrar los materiales, los elementos. Muchos confundían la pinturita con el lápiz con el cual escribo. Después, en cuanto a la rapidez, la avidez en cuanto a registro... Si bien al principio le poníamos crucecitas, después de vacaciones de invierno, ya empezamos con que cada uno pone sus cruces. A la mañana ya lo hacen todos, a la tarde todavía no lo hacen todos. Algunos están esperando porque no saben dónde escribir.

E: ¿A qué podrías atribuir esas diferencias? ¿Pudiste conversar con las señoras de nivel inicial sobre las trayectorias individuales?

D3: Mirá, para mí lo que tiene mucho que ver es que en el turno tarde, los chicos que ahora están en dos salones, estaban todos juntos en un salón y eran cinco alumnos en proyecto de inclusión. Entonces, eso hacía que algunos no tenían su integradora, otros estaban sin diagnóstico, y eso hacía que más de veinte chicos... todo más alborotado, digamos. Algunos que se escapaban de la sala, otros, imaginate, siendo niños no poder transmitir lo que sentían, no identificar obviamente qué les pasaba, y las señoras tampoco saber, alborotaban a los que quedaban en la sala, salían a buscar chicos que se escapaban. Entonces, todo eso fue disruptivo. Porque no es lo mismo tener chicos en donde ya la rutina no es tan alterada,

que con chicos que sí, que tienen más particularidades en cuanto a conducta y mucho más particularidades.

E: Y los chicos ¿tuvieron algún contacto con ustedes [Docentes de primer grado]el año pasado o antes de empezar las clases?

D3: Hicimos una actividad el año pasado, en el mes de noviembre, donde nosotros nos presentábamos, bailamos juntos.

E: ¿Acá en la escuela?

D3: Sí, en el Salón de Actos, acá en la escuela. Ellos vinieron a conocer la escuela.

E: ¿Todos de este mismo jardín que mencionabas anteriormente?

D3: Sí, todos del [Jardín N° X]. Se trabaja la articulación con el [Jardín N° X], donde la mayoría de los chicos que vienen son todos de ahí. Si bien algunos eligen otras escuelas, vienen todos, conocen toda la escuela, tratamos de presentar la mayor... La mayoría del espacio, la mayor parte del personal posible también. Mostrarles quiénes somos nosotros, qué hacemos. Y también, bueno, hacemos una actividad, esto para romper el hielo, de bailar, cantar, algo con los nombres, jugamos en una ronda. El año pasado hicimos una pequeña merienda con unos alfajores, unos juguitos. Ellos estaban entusiasmados por estar conociendo la escuela, donde la mayoría ya sabía que iba a venir. Otros no. No eligen la escuela porque son tentativos.

E: ¿Y hay otros niños que vienen de otros jardines?

D3: Sí, tenemos otros chicos fuera del radio, otros chicos que vienen de otro jardín.

E: ¿En esos casos tienen algún tipo de información de nivel inicial? ¿Algún informe?

D3: Los informes. Siempre los informes, pero los informes son muy acotados, siempre hablando de las connotaciones positivas, por lo que siempre igualmente tenés que conocer al chico para cualquier cosa.

E: ¿Y con las señas de nivel inicial tuvieron algún contacto o intercambio?

D3: Mira, los informes, esa vez que nos vimos, y yo pude ir a principio de año, pero no estaban todas el día que fui, y algunas me brindó... Bien, buena onda, me brindó información, pero todo muy sutil y muy ahí. Bien, como cuidada la información que se compartía.

E: Cuando empezaron las clases, ¿cómo pudiste ir viendo los conocimientos que tenían cada uno?

D3: Y nosotros empezamos a trabajar con horario reducido, o sea, con adaptación, un periodo de adaptación, y con las actividades diarias, las canciones, los juegos, canciones que indican mano arriba, mano abajo, vamos conociendo si tienen nociones espaciales, el trato de ellos, cómo ellos se involucran en la ronda, quiénes también tenían... Algunos acudimos a los informes, porque ya sabíamos determinados antecedentes y nos han sorprendido para bien, porque se integraban súper bien en las actividades, y en el quehacer diario, en cada propuesta. En cada propuesta íbamos viendo cómo pintaban, si podían agarrar el lápiz, si hacían trazados, si se cansaban, si no, pero ya te digo nuevamente, en la mañana ocurría una cosa y a la tarde era otra, porque tenían otra dinámica. Los chicos son mucho más inquietos, no sé si es porque a la mañana vienen más dormidos, pero tienen otro temperamento que a la mañana se puede regular más que a la tarde.

E: Y vos pudiendo comparar en un punto, porque tenés los dos turnos, ¿ves que podés hacer mayor cantidad de actividades en un turno que en el otro?

D3: Y se concretan de otra manera, porque, por ejemplo, la mayoría comprende, entonces es mucho más fluido, en un ejemplo, hoy, en un módulo ellos [Estudiantes del turno mañana] lograban resolver una actividad que era el colorear, identificando las sílabas RA, RE, RI, RO, RU, para que se forme una imagen. Y a la tarde, no. Me llevo dos módulos. Siempre como que se concreta, pero con más tiempo.

E: Bien, y en esos casos vos vas compensando con actividades de refuerzo, o se lo llevan de tarea, o tienen su ritmo y siguen... ¿cómo lo abordas?

D3: Se lo llevan de tarea, porque es un refuerzo, pero lo que se tiene que trabajar acá me llevará más tiempo y se trabajará. Las actividades de repaso, sí, por ahí se la llevan de tarea, pero hay contenidos que tardo más en un turno que en el otro, porque prefiero que lo hagan conmigo. Si yo acá [Estudiantes del turno mañana] pongo “escribamos palabras en el pizarrón” va a salir rapidísimo, van a pasar todos. En cambio, a la tarde, hay algunos que

necesitan, la mayoría, dictado... entonces demoras, lleva más tiempo, y es lo que corresponde. Entonces ahí ya es una actividad menos que van a hacer, porque toma más tiempo el dictado en el pizarrón. Es lo que necesitan y es lo que da fruto.

E: En relación a la alfabetización, ¿cómo los notaste al inicio del ciclo? ¿Había mucha diversidad en el proceso de alfabetización entre unos y otros, o estaban más o menos todos en el mismo nivel?

D3: La mayoría en el mismo nivel, muy poquitos nada, y muy poquitos mucho, y la mayoría en el medio.

E: ¿Cómo abordaste esa diversidad? ¿Cómo lo fuiste llevando?

D3: Siempre tenemos los colaboradores, los que primero terminan, colaboramos, o se le da el que terminó primero, tiene otra actividad para hacer que hace referencia a la lectoescritura; Una imagen que veo, escribimos algunos nombres, colorea los colores que indica, lee qué colores hay para poder pintarse, avanzando en ese aspecto. Y los que no, nos sentamos en una mesa particular, que no es el caso de la mañana, está claro. Y los que no, sí nos sentamos en una mesita particular, donde tratamos de que lleguen al nivel medio.

E: ¿Y algún niño inició primer grado en instancias como de hacer garabatos, por ejemplo, o escrituras que todavía no eran letras?

D3: Sí.

E: Y en ese sentido ¿cómo intervenías?

D3: Empezamos de cero, las veces que sea necesaria. Hay una nena que recién ahora entró en un proyecto de inclusión al turno tarde, y estamos por la letra A otra vez, con ella se vuelve atrás, y otros que necesitan reforzar las vocales se sientan en la misma mesa y vamos trabajando todos juntos. Mientras que otro grupo sigue avanzando con la planificación que tenía.

E: ¿Con qué material trabajan?

D3: Estamos haciendo Plan Raíz, la planificación, la secuencia de contenido individual, porque a veces yo tengo mi secuencia que me parece fundamental, porque es donde yo quiero que vayan, y el Plan Raíz es un material complementario.

E: ¿El material del plan raíz es un libro de actividades?

D3: Son dos libros, un libro de actividades y una novela que tiene tres partes... Cada parte tiene 10 capítulos y se basan todos con los mismos personajes. La mayoría es a través de un perro que se pierde y que van dando las dos miradas distintas de esa pérdida, de ese perro, pero dando la historia de los otros personajes que fueron apareciendo. Y entonces uso ese material, pero uso también mi planificación, que me parece reimportante, porque, por ejemplo, el Plan Raíz aconseja hasta cinco consonantes por semana de trabajo. A mí me parece excesivo y yo creo que una a la vez, mientras fonemáticamente nombramos a otras y vamos reconociendo a otras, pero trabajar bien la fijación de a una. Para mí, sí. Para los profesionales también. A mí me funciona y vamos bien. Y aparte, imagínate, si yo tiro cinco consonantes, ¿cómo logramos las conjugaciones con aquellos chicos que están avanzando en un ritmo diferente?

E: Y en esos casos que por ahí tienen otros ritmos y demás, ¿acudís a las fotocopias o hacen más copias del trabajo?

D3: Nosotros nos manejamos con fotocopias, pero a veces hacemos otras actividades. Más diversificadas, un poco con menos complejidad para ir primero de esa más simple para después ir a la compleja. A los que están con las vocales, yo a ellos les presento igual las consonantes y después vuelvo a retomar el sonido en las vocales. Porque si no, como que siempre nos quedamos en las vocales y no sabemos que existen más letras y que hay más sonidos. Entonces es un ir y venir constante.

E: ¿Trabajan con afiches y murales? Veo que hay algunos en las paredes...

D3: Si faltan, es porque las voy sacando porque tienen palabras que vamos a escribir ese día ahora y no quiero que tengan la ayuda. Y si no, después las voy poniendo y voy sacando. Entonces es móvil la visión. Y si no, es que vamos poniendo cosas por ahí, las vamos sacando, vamos poniendo. Ahora están los nombres de ellos, pero si los sacamos... Y si no, los vamos usando para otras cosas. Vamos haciendo las anecdotarias para que tengan la noción de

texto, de oración, de palabra. Vamos armando cómo quedaría bien lo que queremos escribir para trabajar la cohesión. La señora escribe, pero ellas... Ellos van dictando, digamos. Vamos armando. Eso también es interesante para que ellos piensen, bueno, cómo lo digo y que vos escribas cómo se escribe, digamos, pero es interesante. Si yo escribo, al cine me gustó comer pororó. ¿Queda bien? Y no, te dicen, bueno, ¿cómo sonaría bien? Fui al cine y comí pororó. Bien. Entonces, bueno, lo ordenamos. Esto de construir la cohesión en los esquemas mentales, en la estructura, en cómo lo leo, qué me leen, qué entiendo cuando me leen. Claro. Y la noción de texto, de que hay muchas palabras, que es fundamental.

E: En relación a los cuentos, ¿trabajan con lo que aporta el plan raíz y trabajan con otros cuentos o con otro tipo de texto?

D3: Lo que va surgiendo. Hay veces que trabajamos con cuentos, más que nada con cuentos con poesías cortitas, sobre todo los cuentos por ahí, si terminaron antes, leemos un cuento y si no, la hora de bibliotecas. Toda la semana, una vez por semana, un cuento en biblioteca.

E: ¿Vos notas que ellos tienen algún espacio, en la casa, en donde vean libros o tienen acceso a eso o por ahí, la escuela es el único lugar en el que tienen acceso?

D3: Mira, algunos sí lo tienen, pero no sé si le dan la misma significancia que se le da acá en la escuela. Hay todo un interés por parte de los adultos acá de un sentido. No sé si cuando llegan a casa todos están “ay, vamos a leer el libro” ¿me entendés? Por tiempos personales, no digo que todo sea desinterés, sino que la vorágine en el día adulto hace que a veces no se pueda comunicar, quizás.

E: Claro. Si vos tuvieras que explicarle a alguien que por ahí no sabe cómo es enseñar a leer y escribir, ¿cómo lo definirías o cuáles serían los pasos que vos tenés en cuenta?

D3: Enseñar a leer y escribir primero es un acto consciente del adulto, de, ¿para qué? ¿para qué vamos a enseñar a los chicos? Porque tienen que aprender a leer la vida, más allá de lo que uno le enseña acá. Enseñar a leer y escribir primero, el primer paso es que los chicos tengan nociones de que existan números y letras. Empezar a clasificar cuáles son esos números, cuáles son esas letras, por qué necesitamos letras y para qué las necesitamos a las letras. Una vez que ellos entienden esa necesidad, ahí bueno, empezamos con las vocales, que son las de pronunciación larga, las que más tienen pronunciación y después, bueno, seguir con

cada letra que tiene pronunciación larga y después las explosivas. Yo las intercalo. Yo las de pronunciación, y después, voy metiendo una que otra explosiva porque se confunden también. Se confunden. Son similares. Entonces, para poder ir trabajando en el medio de esa prolongación de sonido, las explosivas o las que son más cortitas.

E: En este sentido, ¿seguís la propuesta del Plan Raíz?

D3: No, el Plan Raíz lo que recomienda para la primera mitad de año todas las que tienen prolongación de sonido. Y después, a lo último, las explosivas y por último, perdón, desde la otra mitad de año, las que son explosivas y los grupos consonánticos que a mí me parecen un montón los grupos consonánticos. Yo creo que estamos hablando de estructuras de palabras simples. Entonces, pero yo, ¿qué hago? A mí me parece que si la primera palabra “papá”, “p”, “p”, “p”... las explosiones tienen innata ¿por qué desperdiciar y esperar a la “p” hasta la mitad de año? Entonces, por ahí voy mechando con palabras que surgen; torta. Siempre acá hay torta. Hay muchos cumpleaños en primer grado. Bueno, ¿cómo escribimos torta? Listo, vamos con la “t”.

E: Claro, sí, sí, a partir de algo que surge, también lo vas trabajando.

D3: Sí, también es la necesidad emergente que van surgiendo cómo se escribe tal palabra y bueno, si lo podemos enganchar, vamos. Y siempre a partir del sonido; la relación de fonema y grafema. Yo le digo a [Docente 1 y Docente 2] siempre, “a mí en mi época me enseñaban el abecedario así. A, B, C, D, el nombre.” Pero es importante antes que el nombre es conocer el sonido y cómo se escribe. Y ahora, en el Plan Raíz, puede volvió la CH, la H y la LL. Está nuevamente como incorporado. Entonces, hay un montón de abecedarios, cuesta un montón conseguir recursos porque la “ch” como que no, no aparece. Y a mí no, no me parece puntual trabajarla porque es una conjunción de dos letras. Se forma la ch con la C y la H. O la LL. Pero bueno, es como una de las características ahora de este programa. Y de trabajar imprenta minúscula solo por correspondencias y no tanto en la escritura. Ellos no hablan de la escritura directamente de la imprenta minúscula, sino de empezar a realizar una correspondencia. Entre nos, yo sé que va a quedar así. Entre nos, yo a veces hago imprenta minúscula. Me parece que es sumamente importante el diario, la revista, el whatsapp, está en imprenta minúscula. Todo está en imprenta minúscula.

E: En las propuestas de lectura ¿qué tipografía prevalece?

D3: Ahora estamos todos en imprenta mayúscula. Pero ahí, por ejemplo, veo para que la puedan reconocer. En imprenta minúscula. Vamos a reconocer. Y esta distinción, por ejemplo, les digo “ustedes van a encontrar esta A de esta manera y la podemos encontrar de esta, en el teclado de whatsapp”. Y las doy a las dos también porque son válidas las dos. Pero bueno, lo van trabajando. Pero yo la ofrezco todo. Sí, también. Y machacamos todo. O sea, machacamos en sentido, acuérdense que se puede hacer así o así.

E: ¿Y hacen ejercicios de caligrafía?

D3: No, todavía no. No, todavía no. El propósito es que lean y escriban palabras cortas. Por lo menos de 4 letras. Todas con sílabas directas. Consonante vocal, consonante vocal. Los más avanzadas, sí.

E: ¿Cómo ves ese objetivo actualmente? ¿Los ves bien?

D3: Sí, sí. Hay muchos que ya están por pasar a la otra etapa, a la etapa de empezar a leer. Si bien no estamos hablando de una lectura comprensiva, pero de empezar el silabeo, sí. Yo creo que de la mañana, 3 pueden quedar sin leer.

E: ¿Te referís al llegar a fin de año?

D3: A fin de año, 3. Y son 27.

E: ¿27 estudiantes tenés en el turno mañana?

D3: Sí. Y a la tarde, 26. Y a la tarde, para mí, 20 van a pasar bien y 6 no. Hay otras particularidades, sí. Pero bueno, considerando estadísticamente lo veo como un buen número, con el objetivo de la lectura de palabras.

E: En este sentido, hablamos de la articulación con nivel inicial y de esta instancia que se dio. Después, para la articulación con segundo grado ¿hay cierta unidad didáctica entre primer y segundo grado?

D3: Sí, es el bloque. El bloque.

E: ¿Seguirías siendo la docente? ¿Hay una continuidad en ese sentido o no necesariamente?

D3: Primero, segundo y tercero, pero siempre queda en disposición del cuerpo directivo. De las necesidades. Nosotros somos seños, como siempre digo, de la escuela, del chico. Nosotros estamos en función a eso. Cumplimos una función social, más allá de que nos guste o no, es así.

E: Retomando el eje de la articulación entre nivel inicial y nivel primario, ¿qué tipo de actividades prevalecían durante el primer período del año?

D3: Estuvieron haciendo pregrafismo. Mucha grafomotricidad. No todo está ahí [indicando un cuaderno] porque no quieren que se haga mucho. Entonces lo hacemos en fotocopia aparte y que queden aparte. Y después o acá y lo guardamos. Para trabajar la atención y las asociaciones. Motricidad, un montón. Una vez, para un fin de largo, que era semana de Santa, creo, le mandamos, le hicimos un kit; unas zapatillas para pasar un cordón, un hilito, una masa y no me acuerdo qué otra cosa. Entonces la tarea era jugar con la masa, armar collares con fideos. Lúdico, pero bueno. Armar un rompecabezas le habíamos puesto. Todo para que practiquen, coloreen, todas cosas así para el uso de la tijera, nociones de espacio. Todo eso, primero, material concreto. Lo del cuaderno desde siempre está todo corregido, sellito, todo refuerzo. Todo, todos los días se va todo con todo corregido. La primera vez, ayer una nena se fue sin corregir porque no hizo nada y no me lo trajo corregir. Bueno, le digo, “ya está, es responsabilidad tuya traerlo a corregir. Hoy no, mañana te lo corrijo”

E: Hay continuidad del monitoreo...

D3: Sí, es que todo se va con todo corregido. Es decir, estamos al tanto de todo lo que van haciendo.

E: ¿Usan muchas fotocopias?

D3: Usamos... Nosotros se las pegamos al principio y después empezamos a enseñar a ellos y vienen y les decimos, acá se pega, acá, acá, dónde se pega y ellos lo hacen solos. Por ahí hay padres que se quejan porque usan un montón de plasticola, pero bueno, es autonomía. Es autonomía, y la autonomía se construye en el hacer solo. Uno muestra un modelo y después, bueno, vas dando el lugar para que hagan.

E: ¿Las consignas suelen estar en las fotocopias o los estudiantes las escriben o copian?.

D3: A no ser que justo estén las fotocopias... Sino, la escriben. Si la tienen que escribir las escriben. Y ellos copian siempre el pizarrón a la instancia de dictado, por ejemplo.

E: ¿Dictado de consignas?

D3: No, dictado de consignas no, dictado sí, de palabras, pero dictado de consignas todavía no. Por ahí si le decimos “escriban tareas solitos”, la mayoría lo escriben de memoria, la tienen super instalada. Tratamos de que no se nos escape nada, un mil ojos, porque aparte son muchos, pero bueno también cuando uno instala cierta rutina de “bueno este tiempo va a ser para esto”, al principio es buscado, pero después van solos, y si volvemos a esta estructura ahora, con lo que hablaba con [Padre de Alumno A], es ahora, no es después, sí, el monitoreo y la corrección es ahora, porque que yo lo vea dentro de 10 días, cuando ya seguimos avanzando, y había un error, no sé qué aprendió. A veces están atrasados, pero en el proceso de la escritura, porque no vienen.

E: ¿Son habituales las inasistencias?

D3: No, son casos muy puntuales, porque se ve que tienen hermanos, pero es muy... descuidada la madre, no lo manda, sí, el tema es que bueno, es importantísimo, ahora está enfermo, pero bueno, pero hay chicos que han estado enfermos y vienen y vienen 10 puntos, porque tienen igual en casa, entonces hay chicos que necesitan refuerzo. Nosotras [Equipo Docente] no faltamos, no es que venimos 2 días y después no venimos... ellos tienen continuidad de tenernos siempre. Si faltó, por ejemplo yo faltó 3 días y después vuelvo y ya está. Tienen continuidad docente, y eso también es re importante en primer grado. Si algún nene estuvo faltando, le ponemos las actividades igual, “vení que faltaste”, y le ponemos las actividades y después completan en casa, para que todos tengan el mismo cuadernito, a no ser que tengan adaptaciones o ese tipo de cosas, que a la mañana adaptaciones prácticamente no hay. Las evaluaciones sí, las tenemos, porque por ahí si vemos que alguno va a presentar dificultad en la que tenemos general, la hacemos, porque la idea no es el fracaso, sino evaluar el proceso. Es que uno no lo quiere frustrar, entonces bueno, tenemos esa mirada. Es mucho más enriquecedor para el niño ver que pudo hacer algo que sea un poquito más fácil que lo otro compañero, lo fácil o difícil, pero sí que lo puede hacer. Evaluar lo que si puede, porque lo que no ya sabemos en el proceso, si, uno lo va conociendo.

E: ¿Te gustaría agregar algo más?

D3: No, espero haya sido suficiente para tu trabajo.

E: Es muy valioso. Muchas gracias por tu tiempo.

Anexo 7: Tablas de análisis de datos por docente

DOCENTE 1					
VARIABLES	VALORES	ENTREVISTA	CUADERNO DE CLASE	PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	PROYECTO INSTITUCIONAL ALFABETIZADOR
Concepción de alfabetización	Lectura y escritura como código	XX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
	Lectura y escritura como práctica social	X	XXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
	Alfabetización como producto	X			
	Alfabetización como proceso	X			X
Rol del estudiante en el proceso de alfabetización	Receptivo pasivo	XX	XX		
	Activo			XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXX
Conocimientos previos	No se tienen en cuenta. Estudiante como tabula rasa		XXX		
	Se tienen en cuenta. Conocimientos previos como punto de partida para nuevos aprendizajes	X		X	
Enlace pedagógico entre Nivel Inicial y Nivel Primario	Se le da importancia y se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles	XXX			
	Se le da importancia pero no se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles				
	No se le da importancia a pesar de llevarse a cabo instancias de articulación entre ambos niveles				
	No se le da importancia ni se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles				X
Relación entre concepciones teóricas y prácticas	Las planificaciones y las prácticas áulicas coinciden completamente con las concepciones teóricas	Las planificaciones no coinciden con las concepciones teóricas			
	Las planificaciones y las prácticas áulicas coinciden parcialmente con las concepciones teóricas				
	Las planificaciones y las prácticas áulicas no coinciden con las concepciones teóricas				

DOCENTE 2					
INDICADORES	VALORES	ENTREVISTA	CUADERNO DE CLASE	PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	PROYECTO INSTITUCIONAL ALFABETIZADOR
Concepción de alfabetización	Lectura y escritura como código	XXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
	Lectura y escritura como práctica social	XXX	X	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
	Alfabetización como producto	XXX			
	Alfabetización como proceso	XXXX			X
Rol del estudiante en el proceso de alfabetización	Receptivo pasivo		XXX		
	Activo			XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXX
Conocimientos previos	No se tienen en cuenta. Estudiante como tabula rasa		XXXXX		
	Se tienen en cuenta. Conocimientos previos como punto de partida para nuevos aprendizajes	XX		X	
Enlace pedagógico entre Nivel Inicial y Nivel Primario	Se le da importancia y se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles	X			
	Se le da importancia pero no se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles				
	No se le da importancia a pesar de llevarse a cabo instancias de articulación entre ambos niveles				
	No se le da importancia ni se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles				X
Relación entre concepciones teóricas y prácticas	Las planificaciones y las prácticas áulicas coinciden completamente con las concepciones teóricas	Las planificaciones coinciden parcialmente con las concepciones teóricas			
	Las planificaciones y las prácticas áulicas coinciden parcialmente con las concepciones teóricas				
	Las planificaciones y las prácticas áulicas no coinciden con las concepciones teóricas				

DOCENTE 3

INDICADORES	VALORES	ENTREVISTA	CUADERNO DE CLASE	PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	PROYECTO INSTITUCIONAL ALFABETIZADOR
Concepción de alfabetización	Lectura y escritura como código	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
	Lectura y escritura como práctica social	XXXXXXX	XXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
	Alfabetización como producto	XXX	X		
	Alfabetización como proceso	X			X
Rol del estudiante en el proceso de alfabetización	Receptivo pasivo	XXXX	XXX		
	Activo	X	X	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXX
Conocimientos previos	No se tienen en cuenta. Estudiante como tabula rasa		XXXX		
	Se tienen en cuenta. Conocimientos previos como punto de partida para nuevos aprendizajes	XX		X	
Enlace pedagógico entre Nivel Inicial y Nivel Primario	Se le da importancia y se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles	XXX			
	Se le da importancia pero no se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles				
	No se le da importancia a pesar de llevarse a cabo instancias de articulación entre ambos niveles				
	No se le da importancia ni se llevan a cabo instancias de articulación entre ambos niveles				X
Relación entre concepciones teóricas y prácticas	Las planificaciones y las prácticas áulicas coinciden completamente con las concepciones teóricas				
	Las planificaciones y las prácticas áulicas coinciden parcialmente con las concepciones teóricas				
	Las planificaciones y las prácticas áulicas no coinciden con las concepciones teóricas				
		Las planificaciones coinciden parcialmente con las concepciones teóricas			