



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
SANTA FE, ARGENTINA

Trabajo Final

Maestría en Políticas Públicas para la Educación

Cohorte II

“Alfabetización Inicial, diálogo entre la teoría y la práctica en la clase escolar”

Maestranda: Claudia Andrea Guadalupe Dutto

Directora: Mg. Carina Venanzetti

Santa Fe Setiembre 2020



Agradecimientos:

En primer lugar, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis Mg. Sra. Carina Venanzetti, quien supo acompañarme con justo saber y con generosidad al compartir sus conocimientos para que mi proceso de escritura avance y me permita un crecimiento personal y profesional que atesoro y valoro ampliamente.

En segundo lugar al Ministerio de Educación que me otorgó la oportunidad de realizar una formación universitaria, confiando en mí, desde mi rol de directora de una escuela primaria de la localidad de Frontera. Me posibilitó, con esta formación de posgrado, la cosecha de herramientas intelectuales que aplicaré en mi carrera profesional.

En tercer lugar, pero no menos importante, mi agradecimiento va dirigido a mi familia que me acompañó con paciencia y respeto por mi pasión: la escuela, ya que muchas veces debieron resignar tiempo y momentos compartidos para que yo alcance esta meta.

Mi agradecimiento también va dirigida a mis colegas de la Escuela N° 1199 que me brindaron su tiempo y compartieron sus experiencias, conocimientos, dudas y certezas, con singular compromiso y con el único interés de brindar lo mejor de ellos en la tarea que llevan adelante diariamente.

Por último a mi hijo Mateo, mi ángel amado, siempre presente en mi corazón, que desde otra dimensión me acompaña y me da fuerzas para vivir experiencias intensas y significativas como esta carrera.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introducción | 6 |
| Capítulo I: | |
| Acercamiento al objeto de estudio | |
| <i>Justificación y presentación del tema</i> | 9 |
| <i>Contextualización de la situación problemática</i> | 14 |
| <i>Identificación y formulación del problema</i> | 14 |
| <i>Preguntas generales</i> | 15 |
| <i>Preguntas específicas</i> | 16 |
| <i>Objetivo general</i> | 16 |
| <i>Objetivos específicos</i> | 16 |
| <i>Justificación y viabilidad de la investigación</i> | 17 |
| Capítulo II: | |
| Marco teórico | |
| <i>Categorías conceptuales</i> | |
| La alfabetización | 17 |
| Alfabetización emergente, inicial, avanzada | 33 |
| <i>Distintos enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura</i> | 34 |
| <i>Perspectivas teóricas y didácticas propuestas por la conciencia fonológica y la psicogénesis</i> | 36 |

| | |
|--|----|
| <i>La conciencia fonológica</i> | 37 |
| <i>La psicogénesis</i> | 39 |
| <i>Enfoque integrador</i> | 42 |
| Trayectorias escolares | 45 |
| Prácticas pedagógicas | 48 |
| Capítulo III | |
| Antecedentes de la investigación | 51 |
| Capítulo IV | |
| Marco metodológico | |
| <i>Diseño de la investigación</i> | 60 |
| <i>Objeto de estudio</i> | 60 |
| <i>Recolección y construcción de datos</i> | 61 |
| <i>Unidades de análisis</i> | 62 |
| <i>Análisis de los datos</i> | 62 |
| <i>Análisis de las entrevistas</i> | 67 |
| Muestra | |
| Ejes de la entrevista | |
| <i>Ítem 1: La alfabetización inicial como categoría conceptual</i> | 68 |
| <i>Ítem 2: El tiempo para acceder a la alfabetización</i> | 69 |
| <i>Ítem 3: Posibles causas que impiden la alfabetización</i> | 69 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Ítem 4: Estrategias didácticas planteadas</i> | 69 |
| <i>Ítem 5: Formación y capacitación docente</i> | 70 |
| Análisis de las respuestas | 71 |
| Capítulo V | |
| Conclusiones | 87 |
| Referencias bibliográficas | 92 |

Introducción

La presente investigación surge de un trabajo para acreditar la Maestría en Políticas Públicas para la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, Cohorte N° 2, en el marco de los ejes de la política educativa provincial: Escuela como Institución Social, Inclusión y Calidad Educativa.

El trabajo de investigación generó un espacio para la reflexión sobre las prácticas de alfabetización inicial, desarrolladas en tercer grado de la Escuela N° 1199 Primaria Común Diurna del Circuito A, perteneciente a la Regional Educativa VIII, del departamento Castellanos, provincia de Santa Fe.

Las prácticas de alfabetización llevadas adelante en tercer grado del primer ciclo de la escuela primaria, interpeladas desde un marco teórico que las sostenga, fueron el desafío del presente trabajo.

Los antecedentes se elaboraron en base a la lectura analítica de estudios sobre prácticas alfabetizadoras en la provincia, en distintos niveles como nivel inicial y primario. Además, se analizaron antecedentes bibliográficos desarrollados en torno a teorías sobre la alfabetización, de la mano de autoras y autores como Emilia Ferreiro, Berta Braslavsky, Delia Lerner, Fernando Avendaño, Mirta Torres, Mirta Castedo, Nemirosky, entre otras y otros.

En cuanto a la metodología para abordar el estudio, el enfoque utilizado fue cualitativo-descriptivo, aplicando entrevistas semi estructuradas como técnica para la recolección de datos. Las mismas se realizaron a tres docentes que se desempeñan en tercer grado de la escuela N°1199.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizaron gráficos de barras y circulares y se aplicaron tablas para la tabulación y comparación de datos, como así también la descripción con los puntos en común de la información.

El proyecto de investigación se organizó en cuatro capítulos. Se detalla a continuación una aproximación al contenido de cada uno de ellos:

Capítulo I: En este capítulo se presenta el tema, contextualizando la situación problemática en la que se sitúa la presente investigación.

Se da a conocer, por un lado, el análisis de las prácticas pedagógicas propuestas para los niños de tercer grado de la Escuela Primaria Común Diurna de la Regional Educativa VIII, del departamento Castellanos, de nuestra provincia de Santa Fe. Por otro lado, indagamos sobre los supuestos que subyacen en las prácticas alfabetizadoras de docentes que reciben a estudiantes promovidos al tercer grado con diferentes niveles de alfabetización.

Capítulo II: Este capítulo corresponde al marco teórico del trabajo, que se nutre de la literatura sobre el tema tratado. Consideramos que la teoría y las investigaciones sobre el objeto de estudio planteado en este trabajo, son útiles para revelar conceptos claves y nutrirnos de saberes sobre cuestiones como la psicogénesis de la escritura como proceso de aprendizaje, los métodos de enseñanza y el sistema de escritura como objeto de conocimiento para la triangulación de datos en distintos momentos de la investigación.

Capítulo III: El planteamiento de este apartado se fundamenta, en las investigaciones previas, constituyéndose el estado del arte, en una instancia más de aprendizaje y lectura analítica, por parte de la maestranda. Estos trabajos se ponen al servicio de la recolección de datos y análisis, así como también nos sirven para entender mejor los resultados, valorar las categorías relevantes y profundizar las interpretaciones.

Dichos estudios muestran resultados sobre encuestas, estadísticas y experiencias sobre diferentes modalidades implementadas en salas de nivel inicial y los primeros grados de la escuela primaria.

Capítulo IV: Los datos estudiados se extrajeron de entrevistas semi estructuradas realizadas a tres docentes de tercer grado de ambos turnos de la escuela N° 1199 de Frontera.

Los datos recabados a partir de las entrevistas se analizaron teniendo en cuenta el marco teórico de este trabajo y las prácticas de enseñanza propuestas en tercer grado. Las respuestas recogidas fueron interpeladas en los principios que las sustentan, en el marco de la alfabetización inicial. Tuvimos en cuenta, además, que dichas prácticas consolidan el proceso de alfabetización enmarcada en una política pública para la educación según la Resol. N° 174/12 del C.F.E.

Capítulo V: En este capítulo se comparten las conclusiones elaboradas a partir de reflexiones y del análisis de los datos recabados, a la luz de los conceptos trabajados.

Capítulo I

Acercamiento al objeto de estudio

Justificación y presentación del tema

El presente trabajo tiene como propósito analizar las prácticas alfabetizadoras destinadas a los estudiantes de tercer grado de la Escuela N° 1199 Primaria Común Diurna del Circuito A, de la Regional Educativa VIII, del departamento Castellanos, provincia de Santa Fe.

La escuela citada se encuentra en la ciudad de Frontera, en el límite oeste con la provincia de Córdoba, separada por una calle que marca el fin de una provincia y el inicio de la ciudad de San Francisco (Córdoba). Se hace referencia a la ubicación geográfica ya que se constituye en una jurisdicción extraña que conlleva usos y costumbres socioculturales determinados por la misma, trayendo consigo una falta de identidad ciudadana para los habitantes de la localidad de Frontera. Esta particularidad, sumada a la realidad socioeconómica y cultural de la comunidad educativa que rodea a la institución escolar, a la diversidad de estudiantes, a sus limitaciones sociales y a los problemas de aprendizaje que se detectan, hace que la educación sea objeto de preocupación, en tanto garantía para el acceso a la cultura escrita por parte de esos estudiantes.

El trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, seleccionado con el propósito de examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Específicamente, se plantea cómo perciben los docentes de tercer grado del primer ciclo, la alfabetización inicial, desarrollada en el contexto escolar donde se desempeñan. (Punch, 2014 en Hernández Sampieri, 2014)

El enfoque cualitativo nos permite percibir cómo un conjunto de prácticas interpretativas, que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es *naturalista* (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus

contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen) (Hernández Sampieri, 2014). Este tipo de enfoque nos aproximará, entonces, a la realidad escolar que se quiere analizar para ahondar en el tema que interesa en este estudio: la alfabetización inicial como derecho y como práctica.

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo descriptivo.

El trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo lectivo 2019.

La escuela elegida para el trabajo de campo está ubicada en un sector de la ciudad de barrios carenciados. La comunidad educativa está conformada por familias que en su mayoría no tienen un trabajo fijo. El nivel de instrucción de los padres de los estudiantes llega al nivel primario y muy pocos tienen el nivel secundario. En los últimos cinco años la zona se ha visto invadida por hechos de violencia a causa del narcotráfico y robos reiterados. Muchos de nuestros alumnos sufren necesidades básicas como la falta de alimentos, vestimenta y salud.

En este contexto, al equipo directivo le preocupa garantizar a todos los estudiantes el acceso a la escritura como un bien socio-cultural a través de la educación pública, atendiendo a las singularidades para que la inclusión se concrete en la acción de enseñar a leer y escribir en la escuela, replicando políticas educativas provinciales que enmarcan el trabajo institucional.

En este marco de trabajo es pertinente hacer algunas aclaraciones. Al finalizar la Unidad Pedagógica (de aquí en adelante, UP), según lo establecido en la Resolución N°174/12 del C.F.E., los alumnos culminan su primer trayecto escolar en bloque de la escuela primaria, ya que la promoción de primer grado a segundo es automática según lo determina la norma antes mencionada, comprendiendo los dos primeros años de escolaridad. Ahora bien, con el cierre de cada ciclo lectivo sobrevienen decisiones ético políticas por parte de los docentes basadas en las diferentes formas e instancias de evaluación y acreditación de saberes y conocimientos de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

En este marco, los estudiantes son promovidos a 3° grado o deben asistir a las Instancias de Apoyo Específico y Evaluación (I.A.E.E.), consideradas por las

políticas públicas como una instancia necesaria para que recuperen aquellos saberes que durante el año, por distintos motivos, no fueron alcanzados.

En relación con esta situación, la presente investigación muestra, datos arrojados por documentación escolar (Libro de Promoción y Registro de Asistencia: Cuadro XII, XV). Dicha documentación refleja que el 18 % de una población total de 38 alumnos que asistieron a segundo grado en el 2018 de la Escuela N° 1199 no fue promovido, y en consecuencia concurrieron a las etapas de proceso correspondientes a diciembre y febrero.

Pasadas las Instancias Adicionales de Apoyo de diciembre, el 1% del mencionado grupo de alumnos aprobó el segundo grado, siendo promovido a tercero, mientras que el resto de los niños asistió a las segundas instancias durante el mes de febrero, tras las cuales fueron aprobados y promovidos al tercer grado.

Las docentes entrevistadas para este trabajo manifiestan que los estudiantes que aprobaron las I.A.E.E. demuestran aprendizajes mínimos en cuanto a la alfabetización. Concretamente, solo conocen el sonido de algunas letras, pueden leer algunas palabras y en la escritura manejan pocas palabras, no pueden escribir oraciones ni textos.

Este trabajo es importante porque permitirá visitar prácticas de lectura y escritura desarrolladas en 3° grado, poniendo en tensión las prácticas alfabetizadoras en cuanto a su continuidad y complejización entre segundo y tercer grado de la escuela primaria. Permite, además, reflexionar sobre las concepciones que se ponen de manifiesto o se reflejan en las prácticas alfabetizadoras propuestas por las docentes para atender la diversidad de niveles de alfabetización alcanzado por los estudiantes que ingresan a tercer grado para terminar el primer ciclo de la escolaridad primaria.

La idea de indagar sobre las prácticas pedagógicas implementadas en tercer grado se fundamenta en la necesidad de examinar el modo en que la escuela acompaña a los alumnos en el pasaje de las U.P. al tercer grado del primer ciclo, desnaturalizando así el proceso de pasaje de un grado a otro, para reflexionar sobre las prácticas implementadas.

El acompañamiento a los estudiantes desde la alfabetización inicial como política pública para la enseñanza es fundamental, para garantizar las condiciones pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes accedan a este derecho. De esta manera la escuela puede cuidar las trayectorias escolares fortaleciendo los aprendizajes desde los primeros grados.

Este estudio concibe a la alfabetización inicial como un proceso de construcción cognitiva que le permite al estudiante ingresar en la cultura escrita, transitando por diferentes etapas evolutivas (Ferreiro, 1997). Dicho proceso implica una secuenciación que se desarrolla durante los primeros grados de la escolaridad primaria. Además, la alfabetización inicial sienta las bases para la apropiación del sistema de escritura y para su futuro desempeño como lector y escritor autónomo.

La alfabetización inicial, como hemos dicho, se desarrolla durante el primer ciclo de la escolaridad primaria, por lo que es fundamental proyectar los conocimientos y habilidades para la lectura y la escritura desde las distintas áreas a lo largo de la escolaridad del alumno. Consideramos que de esta forma la lectura, la comprensión lectora y la escritura se constituyen en los ejes para apropiarse de la lengua escrita como sistema de uso social. Por lo tanto, la enseñanza y la adquisición de estos aprendizajes instrumentales, se tornan fundamentales en el cuidado de las trayectorias escolares:

La revisión de la alfabetización como proceso de enseñanza y aprendizaje, planteada en el presente trabajo, ofrece la oportunidad de extraer regularidades en los discursos educativos del colectivo docente. Estas serán analizadas en entrevistas semiestructuradas a tres maestras de tercer grado de la escuela citada, poniendo en tensión las teorías y los métodos que subyacen a las prácticas alfabetizadoras, como parte del Proyecto Institucional de la escuela N° 1199.

En este sentido el presente trabajo tiene la intención de indagar sobre el marco teórico que sostiene a las prácticas alfabetizadoras llevadas a cabo en tercer grado de la escuela antes señalada.

En esta revisión se pone la atención en lo que se enseña y también en lo que se aprende. Cabe preguntarnos si los docentes se posicionan en la idea de que desde la enseñanza se controla el aprendizaje:

En los intentos de mantener el proceso de aprendizaje bajo control está la suposición de que los procedimientos de enseñanza determinan los pasos en la progresión del aprendizaje... basado en la convicción de que nada está dentro de la mente si antes no estuvo fuera de ella. (Ferreiro, 1997, p.124)

Considerando esta premisa, entendemos que el niño se apropia de la escritura como objeto de conocimiento y lo debe construir para asimilarlo, por lo que se indagará si a través de las prácticas escolares observadas en tercer grado se favorece esta postura o se trasmite la escritura mecánicamente como una técnica que hay que copiar con fidelidad.

Frente a la acreditación de saberes y la promoción de los estudiantes al grado siguiente, se observan dos posturas entre el colectivo docente: quienes proponen la repitencia como única respuesta que la escuela puede ofrecer a los alumnos que no han alcanzado los saberes mínimos que el sistema espera, y quienes, junto al equipo directivo y enmarcados en la Resolución 174/12 del Concejo Federal de Educación, deciden la promoción acompañada para fortalecer la enseñanza desde el segundo grado, ofrecer estrategias de acompañamiento, y así garantizarle al estudiante, el acceso a los conocimientos necesarios para afianzar su proceso de alfabetización:

Deben proponer y construir distintas formas de escolarización que permiten superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todos los alumnos. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vincula con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo homogeneizador. Este modelo dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye al alumno y devalúa la propuesta escolar. (Resol.174/12.ap.4)

Siguiendo con este tema, los datos estadísticos permiten analizar el rumbo que toman las trayectorias escolares de los alumnos que transitan el primer ciclo de la escuela primaria N° 1199.

Se presentan cuatro gráficos, elaborados a partir de información extraída de documentos del SIGAE WEB y del libro de Promoción de la Escuela N° 1199. Dichos gráficos muestran los distintos niveles y la información cuantitativa para relacionar con el recorrido de las trayectorias escolares de tercer grado “A”, “B” y “C” de la escuela mencionada más arriba.

Contextualización de la situación problemática

La alfabetización de los niños en edad escolar es un mandato fundacional desde la creación misma de la escuela primaria. Alfabetizar ha sido la misión natural, un faro que guía el trabajo institucional de las escuelas primarias. En torno a ello se organiza la tarea escolar. Los primeros grados se dedican entonces a la alfabetización inicial. Es así que, más allá de los métodos y estrategias implementadas o de los recursos usados, siempre se espera que en la escuela se enseñe a leer y escribir a sus estudiantes.

En este marco, la cuestión que atraviesa a toda gestión directiva es cómo garantizar el cumplimiento de ese derecho, sobre la base de la igualdad, inclusión y equidad educativa cuando se trata de alfabetizar a niños y niñas que transitan un proceso personal en la adquisición de la lectura y la escritura.

Identificación y formulación del problema

Esta investigación aborda la realidad que surge cuando los estudiantes de tercer grado deben continuar su proceso de alfabetización inicial que comenzó en el bloque de las U.P.

Diremos entonces que nuestro objeto de estudio son las prácticas de alfabetización desarrolladas en tercer grado de la escuela primaria N° 1199 de la localidad de Frontera en la provincia de Santa Fe.

Como punto de partida nos pareció pertinente contextualizar la realidad sociocultural que transita la escuela primaria N° 1199, donde se desarrolla el trabajo de campo del presente estudio.

Las prácticas de alfabetización inicial que nos convocan en esta investigación se desarrollan en un contexto socio-familiar conformado por un amplio porcentaje de padres analfabetos o analfabetos funcionales, sin acceso a material escrito, lo cual refleja la falta de adultos que motiven a la lectura con el ejemplo. Los alumnos de la escuela mencionada, tampoco tienen acceso desde sus hogares a materiales de lectura aptos para los niños más pequeños y mucho menos la posibilidad de vivenciar situaciones que muestren el uso social de la lengua escrita en la cotidianidad de sus vidas.

Este trabajo interpela el proceso de la alfabetización inicial al culminar el primer ciclo de la escuela primaria que debe garantizar los resultados necesarios para el avance en las trayectorias escolares, ya que como lo señala Ferreiro (1997): “nada garantiza la perdurabilidad de los resultados obtenidos con una alfabetización de mala calidad” (p.179).

Preguntas generales

Se plantean los siguientes interrogantes que guiarán la investigación en torno al objetivo planteado:

¿Cómo generar prácticas alfabetizadoras que garanticen el acceso a la lengua escrita para todos los estudiantes de tercer grado de la escuela primaria N° 1199 de Frontera?

¿Cómo aprende a leer y escribir un estudiante que transita el tercer grado (primer ciclo) de la escuela primaria?

¿Qué prácticas de lectura y de escritura proponen los docentes de tercer grado de la escuela primaria N° 1199?

¿Cómo abordan la alfabetización como contenido los docentes de tercer grado de la escuela N° 1199 de Frontera?

Preguntas específicas

¿Qué elementos deben estar presentes en la planificación de prácticas alfabetizadoras en un tercer grado de la escolaridad primaria?

¿Cuáles son las percepciones de los docentes de tercer grado con respecto al proceso de alfabetización de sus estudiantes?

¿Qué regularidades se repiten en las prácticas alfabetizadoras de tercer grado de la escuela visitada?

¿Qué concepciones teórico-práctica subyacen en las propuestas pedagógicas observadas con respecto al proceso de alfabetización?

Objetivo general

Analizar las prácticas alfabetizadoras desarrolladas en el tercer grado de una escuela primaria común diurna de la localidad de Frontera.

Objetivos específicos

Describir las prácticas alfabetizadoras desarrolladas en tercer grado de la escuela primaria N° 1199 de la ciudad de Frontera.

Reflexionar sobre el acompañamiento docente en relación con la propuesta alfabetizadora y con los principios que las sustentan

Analizar teorías sobre el proceso de alfabetización, puestas de manifiesto en el contexto escolar.

Justificación y viabilidad de la investigación

El presente estudio pretende analizar las prácticas docentes desarrolladas en tercer grado de la escuela primaria N° 1199, de la localidad de Frontera, en torno a la alfabetización inicial.

El proyecto es viable porque se cuenta con el permiso para el ingreso a la Institución Educativa mencionada, como así también con el consentimiento de los docentes de tercer grado de la escuela para realizar entrevistas.

Finalmente nos parece oportuno abordar el tema para generar conocimiento e intercambiar experiencias entre los docentes que tienen a su cargo el primer ciclo de la escolaridad primaria, considerando que durante este lapso de tiempo se desarrolla la etapa que corresponde a la alfabetización inicial.

Capítulo II

Marco teórico

Categorías conceptuales

En este apartado se detalla el marco conceptual elaborado para el presente trabajo, en torno a las siguientes categorías: alfabetización inicial, prácticas pedagógicas y trayectorias escolares.

La alfabetización

Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognitivo para pronunciar el mundo, requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad. (Freire, 1984)

La invención de la escritura como objeto cultural y social fue un proceso histórico, construido como un sistema de representación y no un proceso de codificación.

Para apropiarse de la escritura, el estudiante en los primeros años de escolaridad primaria reinventa ese sistema ya que debe comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción.

En este marco, las decisiones pedagógicas en torno a la enseñanza de la escritura variarán, según sea considerada esta como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras.

Las posturas pedagógicas tomadas por el docente para llevar adelante el proceso de alfabetización, permitirán al estudiante la comprensión de la escritura como una forma de construcción de un sistema y no la mera repetición sin sentido ni significatividad de un código.

Entendemos a la alfabetización, en este sentido, como un proceso de construcción cognitiva que transita por diferentes etapas evolutivas y que el docente debe conocer e identificar en las respuestas que el estudiante le ofrece cuando está en situación tanto de escritura como de lectura. (Ferreiro, 1997)

Pero ¿cuáles son las concepciones que tienen los niños sobre la escritura?

Según el análisis de Ferreiro (1997), los niños realizan sus propias exploraciones para comprender la naturaleza de la escritura a través de sus producciones espontáneas, entendiendo por tales las que no son el resultado de una copia. Por esta razón, es fundamental la postura tomada por los docentes que tienen a su cargo los primeros grados de la escuela primaria. El enfoque dado a sus prácticas marcará la diferencia entre permitir a los estudiantes explorar y descubrir el sistema de escritura para apropiárselo o reducir su trabajo escolar a copiar y reproducir mensajes hechos por otros.

En cuanto a las producciones mencionadas en el párrafo anterior, Ferreiro (1997) las nombra como documentos que nos ofrecen los niños para ser interpretados. Claro está que si los adultos tomamos esto como simples garabatos o dibujos y le restamos importancia porque no se encuadran dentro de la escritura formal, estaremos desperdiciando una oportunidad para acompañar el proceso de aprendizaje del sistema de escritura, respetando los tiempos personales de los niños. Tomar posición desde esta premisa implica entender que el niño puede saber algo a partir de la construcción de alguna conceptualización sobre un fenómeno o sobre objetos de la realidad; que, si bien no siempre coincide con el saber socialmente aceptado, le otorga sentido al proceso vivenciado y le permite fortalecer sus repuestas y su manera de aprender.

Según Ferreiro (1997), se trata de un proceso lineal de evolución, a través del cual el niño transita por diferentes etapas (lineal en cuanto a que una etapa es consecuencia de la anterior.)

La autora citada investigó el desarrollo de la escritura y de la lectura como un proceso psicogenético en el sentido piagetiano del concepto. Así, arriba a la conclusión de que los niños tienen una teoría sobre la escritura y la ponen a prueba con sus hipótesis. Para ello, los niños ensayan la lectura y la escritura en los diálogos con sus docentes, entre compañeros y cuando interactúan con los escritos de circulación social que ambientan un aula. Ferreiro agrega, además, sus categorías y subcategorías, vistas como hipótesis, manifestadas por los niños/as durante la adquisición de la lengua escrita.

Podemos decir que la adquisición de la alfabetización comienza mucho antes de que el niño ingrese a la escuela. Esto tiene lugar a través de la información escrita que lo rodea en su contexto y de situaciones de escritura de las que participa, para introducirse en una cultura en la que predomina la escritura. (Ferreiro, 1997)

La forma de considerar la escritura infantil generalmente se basa en el análisis de los aspectos gráficos que tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo) y la orientación de los caracteres individuales (omisión o inversión de letras en una palabra).

Si, en cambio, conocemos las condiciones de producción de dichas escrituras, podemos analizarlas desde el punto de vista de los aspectos constructivos que muestran lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

Esta manera de observar los escritos infantiles permite un enfoque constructivo para acompañar el proceso de escritura y de autocorrección. Implica un acercamiento a la escritura genuina del niño que permite al docente conocer la etapa de evolución del estudiante, y al estudiante le permite elaborar y construir su propio aprendizaje respetando su ritmo y proceso personal.

Desde este enfoque constructivo aparecen tres grandes períodos, descritos por Ferreiro (1997):

- Distinción entre lo icónico y lo no-icónico

- Construcción de formas de diferenciación, con la aparición progresiva del control sobre el eje cualitativo y el eje cuantitativo
- Fonetización de la escritura que comienza con el período silábico y culmina en el período alfabético. (p.18)

En el primer período los niños logran la diferenciación entre “dibujar” y “escribir”. El dibujar está en el dominio de lo icónico ya que las formas de los grafismos reproducen las formas de los objetos. En cambio al escribir se está fuera de lo icónico ya que los grafismos no reproducen las formas de los objetos nombrados. Por esta razón, cuestiones como la arbitrariedad de las formas utilizadas, como el ordenamiento lineal de las mismas, son las primeras características observadas en las escrituras preescolares. Conocer esto permite al docente acompañar el proceso de las primeras producciones escritas de los estudiantes, centrando su mirada en los avances, interacciones y reconstrucción del objeto de estudio.

En la segunda etapa descrita en párrafos anteriores, los niños se dedican a construir formas de diferenciación entre las escrituras. Dichas formas son denominadas por la autora como formas intrarelacionales, que le permiten al niño establecer las propiedades de los textos para que sean interpretables, es decir, que se les pueda otorgar un significado. Aquí aparecen los ejes cualitativos y cuantitativos que le permiten al niño establecer sus primeras hipótesis sobre la cantidad mínima de caracteres para que una palabra sea considerada como tal (generalmente tres caracteres) y el principio del eje cualitativo que requiere la variedad de caracteres para que una palabra se pueda leer.

Mientras las formas intrarelacionales se mantienen, aparece una nueva búsqueda en las formas de diferenciación de los escritos. Hablamos de las formas interrelacionales. Se trata, pues de crear modos de diferenciación sistemáticos entre una escritura y la siguiente, como un modo de garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida a cada escritura. Comienzan a establecer variaciones sobre el eje cuantitativo variando la cantidad de letras de una escritura a otra y también variarían en cuanto al repertorio de letras usadas. Estas

diferenciaciones son fundamentales para que los niños y niñas pongan a prueba las hipótesis de cantidad y calidad en sus escrituras.

Hasta este momento lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre significantes sonoros. Cuando el niño comienza a poner su atención en las propiedades sonoras de los significantes entran en el período siguiente.

En el tercer período el niño descubre que las letras de una palabra pueden corresponder a sus partes: las sílabas. Entonces sobre el eje cuantitativo el niño descubre que necesita escribir tantas letras como partes suenen de la palabra al pronunciarla oralmente. Se da inicio así a la etapa silábica. Esta etapa evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa a través de la cual el niño hará corresponder una sílaba por letra, sin omitir sílabas ni repetir letras.

Los niños no destinan esfuerzos intelectuales a inventar nuevas formas para las letras. Las mismas ya están inventadas socialmente y los niños las toman de su cultura. Este postulado, llevado a las aulas del primer ciclo de la escuela primaria, demanda una propuesta pedagógica que contemple dichos esfuerzos realizados por los estudiantes. Estos exploran el lenguaje escrito y requieren de un acompañamiento inteligente y creativo por parte de sus docentes, que a modo de guía les permita examinar, probar, poner a prueba sus hipótesis, fortaleciendo su intelecto con prácticas significativas que demanden un uso real de la escritura. Asimismo, los estudiantes que recorren el tercer grado del primer ciclo tienen mucho que aprender aún sobre el lenguaje para lograr la lectura y la escritura asidua de textos variados y que puedan ser comprendidos por ellos mismos y por otros. (NAP pp. 27-29)

Estos aprendizajes se alcanzan a través de prácticas de alfabetización, que implican estrategias de acceso y recursos para facilitar el conocimiento de la lengua escrita y transformando a los estudiantes iniciales en miembros activos de una sociedad letrada.

Retomando las investigaciones de Ferreiro, diremos que esta etapa de la hipótesis silábica es de mucha importancia por dos razones:

En primer lugar, le permite al niño regular la cantidad de letras que deben escribirse, y en segundo lugar lo habilita para enfocarse en las variaciones sonoras entre las palabras. También aparecerá, en el mismo periodo, la adquisición de valores sonoros relativamente estables, fortaleciendo el eje cualitativo de la cuestión, ya que permite establecer correspondencia entre las partes sonoras similares, entre las palabras y su expresión con letras.

Estos cuestionamientos, sumados a los desafíos educativos que el docente puede presentarle al niño, desestabilizan en forma progresiva la hipótesis silábica. El niño, entonces, irá avanzando hacia el período silábico alfabético como una transición entre los esquemas previos que serán abandonados y los esquemas futuros que serán construidos. En esta etapa de evolución el niño descubre que la sílaba no es la unidad mínima, sino que puede ser analizada en unidades menores. Estará ingresando, así, en el período alfabético. A partir de allí descubrirá nuevos problemas en cuanto a lo cuantitativo, entendiendo que no basta con una letra por sílaba y que tampoco puede establecer una regularidad duplicando la cantidad de letras usadas (existen sílabas que se escriben con una, dos o tres letras); por el lado cualitativo enfrentará los problemas ortográficos (conocer el sonido no garantiza escribir la letra correcta).

Sostenemos que para que los docentes conozcan estas conceptualizaciones, es necesaria la elaboración de un marco teórico que sustentará prácticas alfabetizadoras que atiendan a las necesidades y saberes previos de los estudiantes. Prácticas alfabetizadoras, asimismo, sostenidas desde el proceso de aprendizaje constructivo que respeta el ritmo personal de cada estudiante, que coincide con el ingreso a la escuela primaria, iniciando así su trayectoria escolar.

Ahora bien, nos preguntamos sobre las prácticas alfabetizadoras que los docentes proponen para que sus estudiantes logren la adquisición de la lengua escrita. Reflexionamos sobre las concepciones sobre los métodos y teorías que subyacen en dichas prácticas.

Esta cuestión nos parece relevante ya que históricamente se planteó como una disputa la variedad metodológica que se fue aplicando, entre los métodos

analíticos o sintéticos; fonéticos o globales. En la búsqueda del método eficaz se generó una querrela entre dos procedimientos fundamentales: los sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y los analíticos, que se basan en la palabra o de unidades mayores como una oración.

La extensa literatura sobre metodología refiere al planteo metodológico y los procesos psicológicos subyacentes y las concepciones explícitas e implícitas sobre el proceso de aprendizaje. (Ferreiro y Teberosky, 1979)

El método sintético ha planteado la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía, tomando como principio que el elemento mínimo de lo escrito son las letras. Por mucho tiempo se enseñó, de esa manera, a pronunciar las letras. En tanto, el método fonético propone partir de lo oral, tomando como unidad mínima de sonido del habla al fonema. Se comenzaba enseñando a reconocer el fonema para asociarlo luego a su representación gráfica.

Analizando estos métodos, se deduce que el aprendizaje de la lectura y la escritura era cuestión mecánica. Se debía adquirir la técnica para el descifrado de la lectura y lograr una copia impecable en el caso de la escritura, como transcripción gráfica de la lengua oral. (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Estos principios muestran posturas metodológicas pero además concepciones psicológicas sobre el proceso de aprendizaje basado en la idea de que se aprende a leer asociando respuestas sonoras ante estímulos gráficos. (Ferreiro y Teberosky, 1979)

En este marco Ferreiro plantea una nueva discusión basada en las conceptualizaciones que los niños tienen en torno al sistema de escritura. En este punto deberíamos replantearnos tres cuestiones:

- El niño que llega a la escuela primaria no es una tabla rasa sobre la cual debemos inscribir letras ordenadas, palabras enlazadas, sonidos acordes como lo indica un método.
- Replantearnos que “lo fácil” o “lo difícil” no se puede definir desde la perspectiva del adulto, sino desde el punto de vista del niño.

- Cualquier información recibida debe ser asimilada y transformada para su aprendizaje.

Por todo lo dicho, el método a utilizar en el primer ciclo de la escuela primaria no debe ser el único tema a tener en cuenta a la hora de elaborar un plan institucional de alfabetización, ya que como lo analiza la autora antes mencionada, el método nos otorga sugerencias, incitaciones, como así también prácticas rituales y prohibiciones, pero el método no puede crear conocimientos.

Estas cuestiones implican la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el primer ciclo de las escuelas primarias santafesinas que, sostenidas sobre un marco teórico práctico razonable, deben generar espacios y tiempos para la circulación de la palabra entre los niños y el docente, el trabajo en grupo y en parejas de estudiantes. También resulta potente la discusión de ideas, el respeto por los tiempos personales para asimilar la información nueva, la necesidad de escribir y leer como ciudadanos que acceden a la escuela para ver materializado su derecho a estar alfabetizados. Asimismo deberíamos ser capaces, como docentes, de permitir que cada cuaderno de clases de los estudiantes se convierta en bitácoras de viaje, con lo que garantizaríamos el proceso personal de apropiación de la escritura, evitando la homogeneización de la enseñanza que espera que todos aprendan lo mismo, al mismo tiempo. (Resoluc.174/12 Art 4)

Pensar en intervenciones adecuadas es ir más allá del método empleado ya que el método es una guía regulada, ordenada y mecánica de pasos a seguir. Puede otorgar orden y sistematicidad a la planificación docente, pero no debe ser limitante, debe ofrecer una guía pero no ser la única manera de acceder a la escritura, ya que si el método es lo único que nos ocupa, se transforma en un referente homogeneizador y nos atrapa en formatos rígidos que impiden el libre acceso a los aprendizajes.

Es preciso considerar la forma en que los niños reflexionan sobre la escritura como objeto de conocimiento para generar desde ese punto de vista propuestas didácticas áulicas que ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de reconstruir el lenguaje escrito.

Las prácticas alfabetizadoras de las que venimos hablando, como toda práctica pedagógica, no son neutrales, así lo manifiesta la autora Ferreiro (1997) cuando dice: “hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen. Hay prácticas que llevan a pensar que ‘lo que hay que conocer’ está dado de una vez por todas.”

Desde esta reflexión y teniendo en cuenta que la misión de la escuela es garantizar los aprendizajes de calidad, en el marco de la inclusión, la alfabetización debe darse a través de un proceso dinámico, que brinde seguridad a los estudiantes a la hora de acercarse a la lengua escrita como objeto de estudio.

Es necesario considerar que el niño llega a aprender a leer y a escribir a través de un proceso que cada estudiante recorre para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que esta se constituye en objeto de su atención y en consecuencia en objeto de conocimiento. (Ferreiro y Teberosky, 2017, p.13)

Habitualmente se espera que el niño primero aprenda a leer y luego a escribir por sí mismo sin copiar, según lo describe Ferreiro (1979), pero ¿cómo se presenta el lenguaje escrito en el contexto escolar? Teniendo en cuenta, además, que la lengua escrita es un objeto de uso y existencia social y no meramente escolar.

Con las prácticas alfabetizadoras de los primeros grados ¿se buscan efectos perdurables a largo plazo? ¿Se logran? ¿Se aborda un trabajo institucional que abarque los tres grados del primer ciclo?

Frente a estos interrogantes ponemos en diálogo a la autora antes señalada, quien plantea tres dificultades derivadas de prácticas pedagógicas destinadas a la alfabetización:

En primer lugar, la visión que tiene un adulto ya alfabetizado del sistema de escritura, que implica una mirada adultocéntrica de la que el docente se debe correr para dar lugar al conocimiento de la evolución psicogenética, para respetar los tiempos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Segunda dificultad analizada, la confusión entre escribir y dibujar letras. Esto se observa en casos de niños que son excelentes “copistas” pero que no pueden interpretar lo copiado, respondiendo, así, mecánicamente a una actividad que se torna un ritual escolar. Los docentes, a través de una observación directa y en diálogo con el estudiante, pueden hacer un diagnóstico para detectar las dificultades que el estudiante afronta y que obstaculizan su avance en la comprensión lectora. No se descarta que para la ampliación de dicho diagnóstico pueda requerirse la intervención de otras miradas profesionales, como las de pediatras, psicopedagogos, psicólogos, docentes de escuela especial, entre otros, para evaluar si existe un compromiso orgánico o emocional que bloquea al aprendiz.

La lectura y la escritura son actividades intelectuales complejas, la escritura no es transparente, presenta interferencias (Baez, 2017) que deben resolver como lectores y para las cuales no les alcanza solo su conocimiento adquirido hasta el momento. Esto implica que conocer las letras, su trazado y su sonido no es garantía de que puedan interpretar lo que están repitiendo o trazando en un papel.

Parafraseando a Goodman, podemos decir que la lectura es caracterizada como “un juego de adivinanzas psicolingüístico” (citado por Ferreiro y Gómez, 1982, p.13). Es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones. El concepto de transacciones, tomado de Dewey, habla de las limitaciones que surgen en la comunicación humana, y lo llevan a plantear la idea de que al leer se genera un proceso de “transacción”, ya que el texto y el lector serán modificados. La clave está en comprender esas modificaciones.

Con respecto a estas ideas, Goodman plantea una cuestión académica que se refiere a decidir si existe un significado único para un texto y el lector efectivo debe interpretarlo o si hay una variedad de significaciones implicadas en las transacciones entre el texto y el lector.

El autor hace una crítica a la escuela refiriéndose a que la enseñanza de la lectura se basa en la suposición de que hay un único significado y los maestros toman esto, creyendo que su responsabilidad es asegurarse de que los niños obtengan ese significado que se supone es la idea del escritor. Los niños aprenden

a responder a este ritual escolar y dejar conforme a sus maestros, sin importar si realmente ellos han interpretado de manera activa y protagónica el significado del escrito en cuestión.

Como docentes nos interpela esta reflexión frente a prácticas de comprensión lectora planteadas a nuestros estudiantes, quienes deben responder adjudicando un significado extraído del texto leído según nuestro punto de vista. De esta manera estamos limitando al estudiante en su rol de lector y encorsetándolo en un patrón predeterminado de respuestas.

Siguiendo con el análisis sobre prácticas lectoras, traemos aquí un término: *proficiencia*, que permite valorar dos rasgos de la lectura: efectividad, entendida como la habilidad para obtener sentido del material impreso, y lectura eficiente, referida a la capacidad de utilizar la menor cantidad posible de elementos, esfuerzo y energía para leer con fluidez y comprender lo leído. Ambas características, efectividad y eficiencia, otorgan un rango de valor a la lectura que Goodman propone como alternativa a la hora de juzgar la lectura como buena o mala.

Dicha valoración se pone en tensión si consideramos a la lectura, como cita Goodman, como un “proceso constructivo de sentido” agregando que “*el significado no es una propiedad de texto*” (subrayado por el autor), “*sino que se crea sentido a partir de la transacción que tiene lugar entre el lector y el texto, y por qué no también, con el escritor*” (citado por Ferreiro y Gómez, 1982, p.88).

Además, cabe agregar lo que sostienen psicólogos, psicopedagogos, antropólogos y lingüistas, al concordar que la adquisición de la lengua escrita en todo momento de su proceso requiere de una destreza perceptivo-motriz, como así también de la intervención de factores determinantes, como competencias lingüísticas y cognitivas del sujeto.

Como vemos, la discusión va más allá del método elegido para alfabetizar, ya que como citáramos antes, este no produce conocimiento. No obstante ello, cabe preguntarnos en qué se apoya un niño para interpretar un texto. Inclusive ir más allá y plantearnos ¿qué decisiones pedagógicas requieren las situaciones didácticas

planteadas en un tercer grado para acompañar el proceso que se puso en marcha mucho antes de que el niño llegue a la escuela primaria? ¿Qué concepciones subyacen en cuanto a la enseñanza de la lectura y de la escritura?

En América Latina la tendencia es presentar de manera conjunta ambas actividades. Es posible disociar el aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias, esto si nos paramos frente a la postura de que enseñar a leer y escribir es aprender un código de transcripción. En estos casos los docentes que se ven limitados a una práctica pedagógica disociada son piagetianos, a la hora de planificar matemática, pero son asociacionistas a la hora de la lectura. Ferreiro y Teberosky manifiestan que esta actitud es insostenible por falta de coherencia pedagógica ya que el docente interviene sustentando simultáneamente dos concepciones diferentes del mismo estudiante, concebido como creador, activo e inteligente en la hora de matemática y como pasivo, receptivo e ignorante en horas de lengua. (1979)

Siguiendo con este análisis diremos que el acto de leer y el acto de escribir son actividades diferenciadas pero que interactúan entre ellas. (Baez, 2017)

Por ello la alfabetización como contenido del tercer grado, como continuidad de las U.P., debe desarrollar en los estudiantes la construcción de sentido al leer y poder registrar información y comunicar un mensaje ensayando los quehaceres propios de un lector y un escritor al entrar en contacto con las dos actividades en forma simultánea.

Este cuestionamiento encuentra respuesta, si pensamos que para el niño se trata de comprender la estructura del sistema de escritura y que para lograrlo realiza tanto actividades de interpretación como de producción.

Otros dos temas más específicos para debatir a la hora de planificar clases alfabetizadoras son, por un lado, la presentación de las letras individuales por su nombre o por su sonido y, por otro lado, el orden dado a dicha presentación, tanto para letras como para las palabras.

Desde nuestra investigación analizamos las cuestiones enunciadas en el párrafo anterior a la luz de la teoría piagetiana, planteada como una teoría general de los procesos de adquisición de conocimientos, que nos ilustra sobre la psicogénesis de la escritura. La teoría de Piaget nos permite introducir a la escritura como objeto de estudio y pensar al estudiante como sujeto cognoscente. También podemos introducir la noción de asimilación. La concepción de aprendizaje entendida como un proceso de obtención de conocimiento supone que no depende de los métodos de enseñanza. El método implementado, entendido como la acción específica del medio, puede favorecer o frenar, pero no crear aprendizaje. Asimismo tomamos aquí la idea de que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto que aprende, teniendo en cuenta que todo conocimiento tiene su origen en la acción. (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Se indaga en este trabajo sobre la forma de acompañar a los estudiantes que culminan el primer ciclo de la primaria en un proceso que está en pleno desarrollo, trayendo nuevas cuestiones como, el *error* y el *olvido* que surgen indefectiblemente durante el proceso de alfabetización. (Ferreiro, E. y Teberosky A. 1979.)

En la teoría de Piaget, el conocimiento objetivo aparece como un logro. El camino hacia ese conocimiento no es lineal, nos aproximamos a él por grandes reestructuraciones en nuestros esquemas de pensamiento. El docente lo hace a través del método que utilice para organizar sus propuestas alfabetizadoras, como puentes para facilitar el acceso a ese conocimiento, para interactuar con el objeto de conocimiento: la escritura. Las reestructuraciones mencionadas en el texto son globales. Algunas pueden ser erróneas pero constructivas, en la medida que nos permiten acceder al conocimiento.

Esta noción que introducimos en esta parte del trabajo, la de *errores constructivos* es fundamental, tanto para la psicología como para la pedagogía. La primera tendrá la misión de detectarlos y analizarlos. La pedagogía podrá mirarlos desde otro lugar, ya no desde la posición punitiva que marcaba como fracaso y desmoralizaba a chicos y grandes. La pedagogía debe considerar al error

constructivo y permitir que el estudiante pase por él como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes.

Continuando con el análisis de las concepciones subyacentes en prácticas pedagógicas tomaremos otro tema: el olvido. Este concepto, según la teoría del conocimiento piagetiano no es el problema, sino que el problema es la incapacidad para restituir lo olvidado. Para contrarrestar esta situación es necesario tener un sujeto independiente en sus operaciones intelectuales, capaz de entender las operaciones que llevan a la construcción del conocimiento y por ende en cualquier momento, ante un olvido sobre ese tema o un aspecto del mismo, el sujeto cognoscente puede restituirlo. Esto, llevado al aprendizaje de la escritura, nos remite a la necesidad de fortalecer al estudiante, que construye hipótesis sobre la escritura y tiene que encontrar en las propuestas didácticas el campo adecuado para su comprobación.

La autora Ana Teberosky (citada por Ferreiro 1997), plantea tres ideas simples sobre las que se puede apoyar una mirada diferente para el trabajo escolar con la lengua escrita:

Dejar entrar y salir la información del salón de clases, para que se torne un insumo, además de material de análisis, y que sea abordado por la clase desde la mirada de los niños, con la guía del docente.

Adherimos a la premisa de que todos pueden leer y escribir. No solo el maestro sabe leer y escribir. En torno a esta idea se plantean actividades donde el estudiante le dicta al docente, donde leen como saben, con los recursos que cuentan, por ejemplo, leen a través de las imágenes.

La autora antes citada propone transformar la práctica escolar en una discusión sobre la representación del lenguaje escrito, discusión de la que pueden participar todos los niños, aun aquellos que no están alfabetizados, generando la posibilidad de que todos hagan aportes para que el aprendizaje se torne colaborativo.(p.27)

El tema de la alfabetización no se resuelve con un nuevo método de enseñanza, ni con nuevos materiales bibliográficos, ni con un test de madurez. Lo que es preciso cambiar es la forma de introducir la escritura como sistema de representación del lenguaje en el contexto áulico. Resignificando la imagen del estudiante como un sujeto cognoscente, que piensa, que construye interpretaciones, argumenta decisiones, interactúa desde sus saberes previos y convive con un lenguaje escrito que abunda en su mundo real fuera de la escuela.

Es preciso, entonces, analizar las prácticas de introducción del lenguaje escrito en el contexto escolar para analizar las concepciones que llevan implícitas, y la intención que conllevan en sí mismas, esto es, si se las plantea como filtros deformantes de nuestro lenguaje, o acciones pedagógicas que facilitan la apropiación de la lengua escrita.

En relación con esta cuestión, adherimos a la idea de Ferreiro (1979) según la cual habría una revolución conceptual desde la alfabetización. Creemos que dicha idea debería implementarse en la mirada institucional sobre el tema alfabetización, ya que la lectura y la escritura son cuestiones a trabajar desde todas las áreas y en todos los grados. Pero esa revolución conceptual no se puede sostener solo desde las prácticas alfabetizadoras que se repiten año tras año, que se extraen de libros de actividades, que se comparten entre colegas por experiencias vividas, en algún punto estos temas planteados con una mirada crítica son importantes, pero no debe faltar el marco teórico que sustente el cambio de paradigma, para otorgarle rigor científico y pedagógico.

Por todo lo dicho hasta aquí podemos sostener que es de esperarse que un estudiante que ingresa a primer grado a los seis años de edad y durante tres años recorre el primer ciclo de su trayectoria escolar primaria, culmine alfabetizado este periodo de escolarización. Por supuesto, sin descartar que puedan surgir factores que obstaculicen esta trayectoria escolar como, por ejemplo, inasistencias reiteradas, baja autoestima, bloqueos emocionales, problemas orgánicos que comprometen el desarrollo del pensamiento, entre otras cuestiones, que serían temas para otras investigaciones.

Alfabetización emergente, inicial, avanzada

La alfabetización distingue tres etapas por las que los estudiantes deben transitar: alfabetización emergente, alfabetización inicial y alfabetización avanzada. Cada una es, además, la base para la adquisición de la siguiente y la adquisición de las habilidades de lectura y escritura como contenido escolar y cultural.

La primera etapa, la alfabetización emergente, precede a la alfabetización convencional inicial. Luego evoluciona hacia ella. Es el proceso que se observa a través de las conductas de lectura y escritura en niños y niñas pequeños, antes de la escolaridad obligatoria.

Para definir la alfabetización inicial, que nos ocupa en este trabajo, diremos que es la inclusión de los niños en la cultura letrada. Por lo tanto, implica el conocimiento, por parte de los estudiantes, del sistema de escritura, del lenguaje escrito y de las prácticas culturales de lectura y de escritura que la comunidad social y escolar disponga. (Guidali, 2011)

Esta concepción, llevada al contexto escolar, nos ubica frente a un proceso, la alfabetización, que comienza en los primeros grados de la escuela primaria, de manera formal y sistemática, extendiéndose durante toda la vida de la persona. Parafraseando a la autora Braslavsky diremos que la alfabetización como aprendizaje es una sola. Podemos citar diferentes ejemplos: la “alfabetización inicial”, “alfabetización científica”, “alfabetización académica”, como metáforas que definen diferentes modos de acceder a saberes en la cultura escolar. (Braslasvky, s/f)

De esta forma, este proceso se mantiene siempre en movimiento con el objetivo de “capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores de manera general, para lograr ser ciudadanos críticos y creativos”. (Wells, 1986p.16).

Por su parte la alfabetización inicial constituye la primera alfabetización. Se presenta como segunda etapa en la secuenciación evolutiva del proceso que se

inicia con la alfabetización emergente. Es la que nos convoca en este trabajo ya que se desarrolla durante al primer ciclo de la escolaridad primaria. Por ende, nos proponemos analizar la alfabetización en el marco escolar considerando que es un proceso que se materializa a través de una tríada: el sistema de representación alfabética del lenguaje, los conceptos que tienen que aprender los niños sobre ese sistema y quienes enseñan o sea los maestros. (Ferreiro, 1997)

La tercera etapa, la alfabetización avanzada, supone que el estudiante comprende y produce textos de circulación social. Cuando se alcanza esta etapa del proceso, el estudiante logra un desempeño autónomo y eficaz en la sociedad.

Como se puede ver, el proceso de alfabetización es complejo y transversal a todas las disciplinas escolares y está presente a lo largo de toda la escolaridad primaria del estudiante, quien deberá transitar cada una de sus fases.

Distintos enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura

Tradicionalmente, la alfabetización inicial se centraba en el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras. La perspectiva de la enseñanza ponía el foco en el método para que los niños logran estos aprendizajes. La comprensión y la producción de textos ingresaban al proceso de enseñanza una vez que los niños habían dominado el sistema de escritura.

Recientemente el enfoque comunicativo plantea que la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, en la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos, en distintas situaciones de comunicación. (Granívoro, 2017)

No obstante, en las prácticas alfabetizadoras conviven dos paradigmas: uno positivista con su perspectiva cognitivista caracterizado por ser objetivo, reduccionista, mecanicista y reproduccionista, que centra su atención en las técnicas y métodos a implementar, fragmentando el proceso de la lectoescritura en

dos fases, lectura y escritura, como si fueran procedimientos independientes entre sí. (Álvarez Álvarez, 2014)

El otro paradigma, constructivista, y su perspectiva psicogenética, propone la alfabetización como un proceso de desarrollo de la lengua escrita, en el cual la lectura y la escritura están relacionadas entre sí y se plantean de manera transversal. Las propuestas de enseñanza a partir de este modelo consideran al estudiante como un sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, que entabla una relación con el objeto de conocimiento.

El estudiante es quien construye sus propios conocimientos a través de reestructuraciones, aprendizajes significativos y del contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje. La escuela debe ofrecer prácticas pedagógicas, articulando contenidos de una trilogía: el sistema de escritura, estilo de lenguajes y usos del lenguaje. (Álvarez Álvarez, 2014)

Este escrito pone en diálogo los paradigmas nombrados con un tercer enfoque, psicosociolingüístico, que focaliza el desarrollo de la alfabetización desde la perspectiva del niño. Lo que plantean los investigadores en relación con este modelo es reconocer la actividad constructivista del niño y las variaciones individuales entre los niños pequeños. Consideran a los estudiantes como los creadores de significados y exploradores en el aprendizaje de la lectura y la escritura, concibiendo entonces a la alfabetización en una perspectiva socio-cultural (Braslavsky, B s/f). Los autores de este enfoque definen a la alfabetización como una adquisición cultural, social y cognitiva que se refleja en el dominio de un conjunto complejo de actitudes, expectativas, conductas y habilidades relacionadas con el lenguaje (Neuman, 1998, citado por Braslavsky, s/f).

Ambos paradigmas (el constructivista con enfoque en la psicogenética y el modelo psicosociolingüístico) reconocen la diversidad entre los estudiantes, como un rasgo inherente a la enseñanza. Además, sostienen que la lectura y escritura se relacionan entre sí y se constituyen en un proceso de construcción del pensamiento. Es así como la interacción social se plantea como motivación para el aprendizaje y uso del lenguaje escrito. Desde este enfoque se propone la participación del

estudiante en situaciones comunicativas reales para favorecer la adquisición de la lectura y escritura.

Mientras que el enfoque positivista focaliza el aprendizaje en la técnica y no en el estudiante como protagonista, es decir, basa su desarrollo y eficiencia en el método implementado, en la técnica que debe adquirir el estudiante para acceder a la escritura, dejando de lado el uso social del lenguaje escrito.

Planteadas las orientaciones analizadas, nos centraremos a continuación en el análisis de las perspectivas teóricas que subyacen en las prácticas alfabetizadoras desarrolladas en las aulas de las escuelas primarias de nuestro sistema educativo santafesino.

Perspectivas teóricas y didácticas propuestas por la conciencia fonológica y la psicogénesis

Con respecto al proceso de alfabetización llevado a cabo en la escuela primaria se ha instalado un debate sobre cuáles son los mejores métodos para enseñanza de la lectura y de la escritura. Desde el punto de vista didáctico decimos que cada conocimiento se interrelaciona en un complejo proceso de alfabetización que da lugar a que el niño resulte lector y escritor. (Guidali, 2011)

Tradicionalmente hemos asistido al enfrentamiento de la perspectiva teórica propuesta por la teoría de la conciencia fonológica y la teoría de la psicogénesis.

El debate se instala sobre la búsqueda de una respuesta sobre la conciencia fonológica como un prerequisite o una consecuencia en la adquisición de la lectura y la escritura.

Este trabajo intenta por un lado comentar ambas perspectivas y, por otro lado, identificar y caracterizar las estrategias didácticas propuestas por cada una de ellas.

Trazando un paralelismo entre ambos enfoques, diremos que la conciencia fonológica pone énfasis en la adquisición del principio alfabético de la escritura y se

la considera como la habilidad para poder operar con unidades sonoras de la lengua. Considera que la inclusión en la cultura letrada tiene como centro la adquisición del alfabeto y la correspondencia letra-sonido.

Por otra parte, la psicogénesis propone la adquisición del sistema de escritura, el acercamiento a las prácticas sociales que involucran la lengua escrita y la concepción de que las palabras son unidades que el niño escucha y que, en primera instancia, no conoce cómo ni dónde segmentar. Desde esta perspectiva, la conciencia sonora se adquiere en forma espiralada, en un proceso de interacción con la escritura, porque considera que a medida que el niño avanza en la producción escrita, avanza también en la conciencia sobre la oralidad.

Mientras la conciencia fonológica señala que el proceso debe iniciarse con la enseñanza de la relación fonema–grafema, la psicogénesis afirma que los niños piensan sobre la sonoridad al escribir, al estar en situación de escritura, ya que la escritura es portadora de significado y se diferencia de la expresión oral.

Para ampliar el análisis de los enfoques mencionados hacemos un recorrido por sus postulados teórico prácticos para interiorizarnos sobre distintas cuestiones que interesan.

La conciencia fonológica

El modelo denominado *conciencia fonológica* sostiene que si se interviene desde la conciencia fonológica se favorece la adquisición de la lectura y la escritura. Un niño que no puede analizar explícitamente el habla en fonemas (unidades sonoras), en general, parece manifestar dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. (Borzzone, 1996 citado en Guidali, 2011)

Entre los supuestos básicos de este enfoque, aparecen dos grandes grupos de niños: primero, aquellos que descubren palabras, que leen, reinventan la ortografía, componen textos y emprenden el camino de hacerse lectores y escritores; y un segundo grupo de niños que no aprenden a leer. Estos últimos, seguramente, no han hecho descubrimientos acerca de cómo funciona el lenguaje

escrito. En algunos casos establecen escasas relaciones sonido-grafía, en otros intentan oralizar la lectura, pero se les dificulta combinar sonidos, experimentando así, tempranamente, la frustración de no poder aprender a leer y escribir, lo que puede devenir en el fracaso escolar.

Desde este análisis, las dificultades se centran en deslindar las unidades del lenguaje y su representación dando origen a la idea de conciencia fonológica.

La conciencia fonológica involucra una serie de habilidades como reconocer y producir rimas, identificar que dos o más palabras empiezan con la misma sílaba o sonido, prolongar, los sonidos de las palabras, identificarlos y fijarlos. (Borzzone, 2012)

De esta forma el estudiante puede inferir que la palabra está formada por sonidos.

Autoras como Ana María Borzzone ponderan la rapidez en aprender a leer y escribir que logran los niños y niñas a través de estas propuestas didácticas. (Borzzone, 2012)

Sin embargo, diremos que desde la psicología cognitiva se ha estudiado por qué para los niños es tan difícil aprender a leer y escribir, qué relación existe entre el lenguaje oral y el escrito y qué variables podrían intervenir para obstaculizar dichas adquisiciones. Las respuestas a estos interrogantes se buscan en los procesos lingüísticos. Dichas dificultades se basan en que hablamos articulando sílabas, pero escribimos fonemas (letras). Además, el habla es un continuo en el que resulta complejo segmentar las palabras. La escritura representa las unidades fonológicas de la lengua en forma segmentada, además de que los grafemas representan fonemas.

El conflicto se presenta, entonces, a la hora de distinguir estas unidades del lenguaje y poder representarlas, pero desde la reconstrucción del lenguaje escrito, que el estudiante realiza al desarrollar su proceso personal de alfabetización.

Esta dificultad da origen al concepto de conciencia fonológica y es una habilidad metalingüística importante en la etapa inicial del aprendizaje de la

adquisición de la lectura y escritura. El elemento central es la toma de conciencia de que las palabras están formadas por sonidos (fonemas y sílabas), y su meta final es lograr establecer la relación fonema-grafema.

Cabe aclarar que este enfoque, en sentido amplio, manifiesta que para que un niño pueda aprender a leer y escribir, necesita ser capaz de tomar conciencia de los elementos mínimos de su lengua (los fonemas) para poderlos hacer corresponder con las unidades mínimas de escritura (los grafemas).

Los textos trabajados son elegidos por el docente entre aquellos que están privilegiados socialmente, posicionando el acto de leer y escribir como práctica situada históricamente y en un escenario determinado por la comunidad donde tiene circulación el texto presentado. (Silva, 2012)

Adoptando el modelo que propone el sociointeraccionismo discursivo como marco teórico y metodológico para elaborar secuencias didácticas (Bronckart, citado por Silva, 2012), desde este trabajo se analizaron algunas secuencias presentadas como ejemplos en el Módulo 6 de la Cátedra nacional de Alfabetización Inicial. En las mismas detectamos que, en su mayoría, presentan a la lengua oral como andamiaje con la escritura. El estudiante debe reproducir diálogos, transcribir listas, seguir instrucciones para escribir, observar imágenes y escribir lo que observan.

Consideramos que un trabajo alfabetizador con actividades secuenciadas como las observadas, implica un control sobre el aprendizaje que no favorece la exploración natural y necesaria de la lengua escrita para arribar a su reconstrucción.

La psicogénesis

Por su parte la autora Emilia Ferreiro propone la teoría de la psicogénesis. Posicionándose desde la perspectiva piagetiana, sostiene, como ya mencionamos, que la lengua escrita es un conocimiento cuya construcción comienza antes de que el niño ingrese a la escuela. En dicho proceso de construcción, la lengua escrita se concibe como un sistema de representación, por lo que necesariamente algunos elementos de la lengua oral se conservan y otros se pierden.

La autora explica además que, en el desarrollo de las conceptualizaciones que los niños realizan sobre la lengua escrita, buscan soluciones a las preguntas que ellos mismos se plantean sobre la naturaleza del sistema alfabético de escritura.

Según la perspectiva de la psicogénesis, los niños pasan por diferentes momentos o etapas, en un primer momento logran diferenciar entre las distintas formas gráficas de representación como el dibujo y la escritura. Luego descubren algunos detalles como la orientación lineal y la arbitrariedad de las formas gráficas y cómo se relaciona la escritura con lo que se dice o lo que se lee. Conciben que la escritura representa esa propiedad esencial de objetos y personas que el dibujo no logra atrapar o proporcionar, estamos hablando de los nombres. (Vernon, como se cita en Guidali, 2011)

Cuando los niños comprenden que la escritura es una representación, construyen dos criterios que serán sus hipótesis: el de cantidad mínima (la escritura es interpretable si tiene como mínimo dos o tres grafías) y el de variedad interna (las letras en una palabra deben ser diferentes).

Un tercer criterio que aparece es el que logran al establecer comparaciones entre las distintas cadenas gráficas, para asegurar que a nombres diferentes correspondan también escrituras distintas.

Los niños entran en un período de fonetización para poder comprender el valor de las letras dentro de un nombre, tratando de hacer coincidir cada letra con segmentos de la palabra oral.

Los estudiantes se enfrentan a situaciones de conflicto en contextos de ambientes alfabetizadores, ya que las escrituras de los adultos les presentan más letras de las que esperan encontrar (una por sílaba). Poco a poco logran establecer correspondencia entre letras y fonemas de forma sistemática.

La explicación de todo este proceso da cuenta de la divergencia con el planteo de la conciencia fonológica en los niños como un prerrequisito para aprender a leer y escribir.

Si bien la psicogénesis no es un método para alfabetizar, nos muestra la psicogénesis de la escritura. En este sentido, el estudiante es visto como protagonista de su propio proceso de construcción de sentido.

Es por eso que partir de esta teoría nos habilita como docentes a planificar propuestas alfabetizadoras que respeten el proceso natural de adquisición de la escritura, favoreciendo su desarrollo en el contexto escolar. Si decimos que desde este enfoque el estudiante es visto como un sujeto cognoscente, intelectualmente activo y que se hace preguntas, tenemos que ofrecer oportunidades para que se problematice y evolucione en sus aprendizajes; actividades reales de lectura y escritura, individuales o grupales; en un contexto alfabetizador, que motiven al estudiante hacia el conocimiento del sistema de escritura.

Una propuesta alfabetizadora muy extendida desde la psicogénesis es el trabajo con el nombre propio, considerando que el mismo está cargado de un sentido muy intenso para los chicos, constituyéndose en un modelo invariable de escritura. De allí su importancia para el tratamiento escolar.

Es la primera escritura estable que exige control en la reproducción en relación con la forma, la cantidad y el orden de las letras.

El trabajo con el nombre es una tarea didáctica que se propone en el aula para ofrecer a los niños referentes seguros de escritura.

Cabe aquí el siguiente interrogante: ¿qué se hace en el aula? Se provoca la explicitación de criterios que para los alfabetizados parecen obvios. Y para los niños y niñas que se están iniciando como lectores no son tan claros. Partir del nombre propio genera la posibilidad de explicitar criterios de escritura, aquí radica el valor de la propuesta didáctica.

Este trabajo se intensifica en las U.P., aunque podemos decir que en tercer grado se lo puede retomar, agregando los nombres de lugares, instituciones, autores, personajes, etc., para trabajar la identidad del estudiante.

Sostener y controlar este ritmo y esta alternancia es lo que produce niños lectores en períodos mucho más breves que aquellos espontáneos de los que aprenden a leer solos en un ambiente escolarizado, posibilitando a todos el acceso a la lectura y a la escritura.

Otra cuestión que permite considerar este enfoque para la alfabetización es que los maestros puedan atender el ritmo personal en la adquisición de la escritura. En algunos casos, los puntos de partida que el docente tiene en cuenta van a ser puntos de llegada para muchos chicos. El maestro tiene que pensar cuáles son los puntos de partida de sus alumnos si quiere intervenir positivamente para que logren adquisiciones significativas.

Desde este enfoque de la psicogénesis no se enseñan las letras sueltas, se enseñan las letras en un contexto de la escritura, porque este paradigma sostiene que las letras sueltas son una abstracción de la fonética y no una realidad del sistema de escritura. La escritura es un sistema en el cual los fonemas están contextualizados.

Adoptar este enfoque supone partir siempre de textos, orales o escritos, de diferentes géneros, con distintos propósitos, desde diferentes perspectivas. Propiciar el intercambio oral entre pares, con la docente, el intercambio con estudiantes de grados avanzados o de otros adultos que pueden compartirles lecturas, relatos, escritos, para hacer las diferenciaciones y los ajustes necesarios para arribar a la comprensión del principio alfabético.

Enfoque integrador

Un tercer enfoque que convive en las aulas de las escuelas primarias es el modelo holístico que focaliza su atención en el aula y su atmósfera y adhiere a la secuencia didáctica como forma organizativa para darle forma a su propuesta alfabetizadora.

El paradigma constructivista plantea una situación didáctica que invita a la acción en torno a la idea de la autora Delia Lerner: “Hay que enseñar a leer leyendo y hay que enseñar a escribir escribiendo” (Kuperman, Grunfewld y otros, 2011, p.10).

De esta idea se desprende el concepto de alfabetización que toma este enfoque, como la capacidad de leer y escribir, entendiendo que leer es comprender y escribir es producir significado. (Motta, Cagnolo y Martiarena, 2012)

El abordaje de la alfabetización desde este modelo holístico se fundamenta en la visión socioconstructivista, con raíces en las teorías de Vygotsky, desarrolladas por Bruner, Cole y Rogoff.

Dicho marco socioconstructivista se basa en tres principios que desarrollaremos brevemente a modo ilustrativo: La naturaleza interactiva del conocimiento, que sostiene que la lengua escrita se construye por consenso de la comunidad de pares. La naturaleza social de las funciones psicológicas superiores, que establece que los procesos de lectura y escritura se dan primero en el plano interpsicológico entre personas y luego en el plano intrapsicológico en el individuo. Por último el aprendizaje asistido, que incluye todas las intervenciones del docente, de adultos, familiares y pares avanzados en su proceso de alfabetización.

Consideramos que aquí radica la gran discrepancia con el enfoque de la psicogénesis. Frente a la idea que emana de que el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura se da fuera del sujeto, los estudios científicos de la Dra. Emilia Ferreiro sostienen que el proceso de adquisición de la lectura y de la escritura comienza mucho antes de ingresar a la escuela y tiene lugar al construir su propio conocimiento cuando busca soluciones a los problemas cognitivos que se le presentan y que debe ir poniendo a prueba sus hipótesis.

Prosiguiendo con el análisis del enfoque integrador, hablaremos de las condiciones didácticas que la escuela debe ofrecer como garante para que estudiantes avancen en la adquisición del sistema de escritura y del lenguaje escrito.

El propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de “incorporar a todos los estudiantes a la cultura de lo escrito” (Lerner, 2003, p.25).

Desde este enfoque, la propuesta didáctica de la escuela debería habilitar el acceso directo de los niños y niñas a los libros y a otros materiales alfabetizadores.

La escuela les reconoce, así, el derecho de desempeñarse como lectores y escritores, sabiendo que desde una mirada convencional aún no lo son. Siguiendo los principios de la educación pública la escuela, como institución social, debe

garantizar la concreción de ese derecho, ofreciendo además aprendizajes de calidad en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes

La escuela interviene ofreciendo instancias de lectura, de ese modo plantea un problema, un tema en forma de contenido escolar, como pretexto para que los estudiantes se acerquen al material impreso.

La escuela, como ambiente alfabetizador, propicia la escucha de las interpretaciones de los chicos. Habilita la palabra y permite la circulación de la misma a través del diálogo formativo, entre pares, a través de lecturas e interpretaciones compartidas, de tertulias, etc.

Estas acciones pedagógicas posibilitan la cooperación entre los estudiantes y el intercambio del bagaje cultural que cada uno puede aportar desde sus vivencias, es así como los niños aprenden intercambiando ideas entre compañeros, entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y sus familias.

Claro está que para que estas actuaciones educativas tengan éxito deben ser planteadas en diversas situaciones alternadas, simultáneas y sistemáticas.

Este modelo que convive en los salones del primer ciclo de las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe propone, además, instancias frecuentes y sistemáticas de reflexión sobre cómo se escribe, con qué letras se escribe, o qué letra va primero, cuál después. Estas situaciones didácticas son planteadas por este modelo como estrategias de acceso a la lectura y la escritura.

Las discípulas de la autora Berta Braslavsky proponen la articulación de diferentes situaciones de lectura y escritura, como las que se presentan a continuación: situaciones de lectura “*a través del maestro*” o “de los niños por sí mismos”. Situaciones de escritura: “*a través del maestro*” o “de los niños por sí mismos”.

La escuela debe intervenir en las variables educativas para asegurar la sistematicidad de la enseñanza que permitirá a los estudiantes el avance en su trayectoria escolar.

Al hablar de variables citamos la siguiente idea: “No hay niño que sea incapaz de aprender si se cuidan las condiciones de enseñanza: bajo ciertas condiciones de enseñanza todos los niños/as son capaces de aprender”. (Torres y Cuter, 2012)

La variable que puede controlar la escuela es la propuesta didáctica, a través de un trabajo sostenido en el tiempo que involucre al primer ciclo, con la frecuencia y sistematicidad necesarias para garantizar la alfabetización.

Cuando hablamos de las condiciones didácticas, estamos citando variables como la selección y elaboración de material curricular, la producción de material didáctico, el acompañamiento del maestro, la formación, los materiales editoriales, que se deben plantear junto al equipo docente y a directivos para acordar y decidir el camino a seguir. Situaciones escolares que otorgan singularidad a las propuestas didácticas presentadas para los estudiantes y que garantizan un trabajo institucional que busca cuidar las trayectorias escolares que se construyen a diario en las escuelas.

Cualquier niño al que se le aseguran las condiciones de aprendizaje puede progresar en sus aprendizajes, tal vez no como la escuela espera, tal vez no todos de la misma manera y al mismo tiempo, pero seguramente avanzando hacia el fortalecimiento de las herramientas de la meta cognición para acceder a la alfabetización. Con el fin último de cuidar el paso de los estudiantes por su preparación académica que se traduce en el cuidado de su trayectoria escolar.

Trayectorias escolares

Para comenzar se explica que la trayectoria escolar en el nivel primario de un niño comienza con su ingreso a primer grado, que según lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26206 es una trayectoria obligatoria de siete años que el estudiante debe transitar acreditando sus aprendizajes cada año escolar para ser promovido al grado subsiguiente.

Esta trayectoria es lo que se espera que el alumno haga en un tiempo lineal organizado por grado, en forma anual, considerando que a lo largo de ese período el estudiante debe adquirir aprendizajes que se le ofrecen a través del currículo de las distintas áreas. Estos rasgos: “la organización por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción, la simultaneidad y la presencialidad”, son ejes sobre los que el sistema educativo estructura las

trayectorias teóricas de los alumnos” (Terigi, 2007, p.2). Así se combinan aprendizajes que se deben adquirir en el tiempo estándar y una estructura lineal para cada nivel, para lo cual el alumno debe acreditar los saberes adquiridos a través de diferentes instancias de evaluación, para ser promovido al grado subsiguiente pasando por los distintos niveles obligatorios: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario.

Dicha organización por niveles responde a una disposición centenaria del sistema educativo argentino ligada a políticas de masificación. La gradualidad establecida determina la organización de los aprendizajes que formarán parte de un currículo que se dará en grados de instrucción, determina una secuenciación y complejización temporal de los aprendizajes y saberes. La anualización de los grados de instrucción presupone una naturalización de los tiempos de aprendizajes y la idea de una única cronología de aprendizajes respondiendo así al propósito de una escolarización masiva. (Terigi, 2007)

La trayectoria teórica está pensada para quienes avanzan con éxito año tras año, grado tras grado. Cuando el sistema educativo combina la organización por niveles, la gradualidad de un currículo y la anualización, produce efectos en las trayectorias, si el alumno no logra cumplir con lo que se espera de él, en base a estos tres requisitos. Uno de esos efectos negativos es la repitencia, que traerá aparejada otros efectos como: la sobre edad y la deserción escolar que aún hoy se observa en las escuelas primarias más allá de que la obligatoriedad para este nivel data de más de un centenar de años.

Precisamente, con la repitencia viene el desgranamiento de la cohorte de niños que ingresan juntos al nivel, sumadas a esto, la baja autoestima y la escasa motivación del estudiante son algunos de los problemas que surgen al rehacer una etapa ya transitada.

Nos interrogamos sobre la forma de acompañar a los estudiantes en sus trayectorias de escolaridad primaria, enfocados en este trabajo, en los niños y niñas de tercer grado.

Es así que las trayectorias escolares se transformaron en objeto de reflexión pedagógica y de políticas públicas tendientes a su cuidado, para que la inclusión de todos los estudiantes y la calidad de los aprendizajes puedan estar garantizados por el sistema educativo y concretado en las escuelas. A través de programas de formación permanente y en servicio como Escuela Abierta, nuestra provincia instala el debate, la circulación de ideas y reflexiones; en busca de soluciones y de nuevas miradas que atiendan las necesidades de esta franja de estudiantes que requieren otros tiempos, estrategias diferentes y recursos innovadores para acceder al conocimiento.

Si pensar en trayectorias escolares es pensar en las transiciones educativas que los estudiantes realizan entre los niveles del sistema educativo (Terigi, 2007) en un paralelismo debemos plantearnos esa transición intra e interciclo al interior de la escuela primaria. Este paso cobra vital importancia ya que irá marcando los avances, o no, en la biografía de cada alumno.

En este trabajo nos preguntamos si el hecho de que un estudiante sea promovido a tercer grado sin estar alfabetizado, constituye un problema de enseñanza y aprendizaje que derivará en un fracaso escolar o si por el contrario se puede esperar que durante el transcurso de tercer grado de la escuela primaria el estudiante acceda a la lectura y la escritura materializando así su derecho a la alfabetización.

Las políticas públicas para la educación deben velar por el cuidado de las mencionadas trayectorias escolares, considerando que la Ley de Educación Nacional asigna a ministerios, autoridades competentes y por ende a la Escuela como Institución Social “la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social”. (LEN N° 26206 Art.16)

Entendemos, además, que el cuidado de las trayectorias escolares se sostiene con el diseño de políticas de enseñanza que reconozcan al estudiante como protagonista de un proceso de construcción de sus aprendizajes. Prácticas mediadas por el docente que garanticen prácticas alfabetizadoras inclusivas y de calidad, que generen un ambiente alfabetizador para facilitar el acceso a la lengua escrita; cuestiones imprescindibles en contextos desfavorables, como el analizado en este trabajo.

Políticas educativas materializadas en el micro nivel de las aulas de una escuela. Desde ese lugar de concreción, es imperioso repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela para mejorar los desempeños de todos los estudiantes, quienes tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante para cada uno de ellos. En este marco, se hace necesario que la asignación de recursos materiales y financieros responda al fortalecimiento de las políticas de enseñanza de manera que las mismas puedan expresarse en propuestas efectivas, definidas y pertinentes. (Resol.174/12. Art.5)

Prácticas pedagógicas

Para hacer alusión a las prácticas en educación se debe hablar del trabajo del maestro que lleva adelante mediante acciones organizadas, sistemáticas y secuenciadas en condiciones sociales, históricas, institucionales y políticas determinadas. Con una significación social tanto para la sociedad como para el docente y el alumno. (Achilli, 1986)

Para ampliar esta idea, se explica que la labor docente debe ser abordada desde dos dimensiones, que son concretadas a diario en las escuelas. Hablamos de prácticas docentes y de prácticas pedagógicas. Las primeras se refieren a un conjunto de tareas que son demandadas al docente, como por ejemplo llevar adelante una reunión de padres, recibir a los alumnos, organizar un acto escolar, tareas administrativas como confeccionar el registro de asistencia diaria de los alumnos, los boletines de calificaciones, o las acciones llevadas adelante para su

formación en servicio, etc. Mientras que las prácticas pedagógicas se refieren específicamente al proceso que se construye en torno a la tríada: alumno, conocimiento, docente, centrada en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas se constituyen, así, en la mediación entre el docente, el alumno y el conocimiento, adquiriendo características particulares porque se trata de un trabajo intelectual que se dedica a transmitir saberes que no produce, lo que se llama trasposición didáctica. (Chevallard, 1997, como se cita en Terigi, 2012)

A la luz de este conocimiento que circula en las escuelas se analiza la distancia entre el saber sabio y el saber enseñado, que el docente requiere para darle a sus prácticas diarias un marco teórico.

Métodos, teorías de la enseñanza, investigaciones sobre didáctica son algunas cuestiones que enmarcan el trabajo docente en un macro nivel de decisiones que según las circunstancias sociales, políticas e históricas de cada época llegan a las escuelas para su aplicación en un micro nivel que se constituye en el aula.

En relación con el saber transmitido y gestionado en las instituciones escolares, nos parece útil reflexionar sobre la producción de un saber didáctico que resuma las experiencias compartidas entre colegas, la formación en territorio, que generalmente queda circunscripto a la escuela o al grado donde se llevan adelante las experiencias pedagógicas. Saber del docente que muchas veces en la realidad de todos los días no es posible desarrollar debido a la burocratización de su trabajo.

También se habla de “el saber de la experiencia”, para nombrar un saber transferible, basado en las estrategias que resultan valiosas para dar respuesta a un problema de enseñanza, conceptualizando dichos problemas y superando el caso mismo y el contexto que le dieron origen, para su posterior aplicación a nuevas situaciones. (Contreras, 2006, como se cita en Terigi, 2012)

En este trabajo se adhiere a la idea de Terigi, cuando dice que los problemas de enseñanza deben ser objeto de políticas educativas que atiendan a nivel institucional las demandas, dando respuestas a situaciones de enseñanza-

aprendizaje que el docente debe afrontar en el aula. Para ello la autora propone la producción de un saber didáctico, para dar lugar a cambios profundos en la enseñanza (2012). Saber pedagógico que acortaría la brecha entre el saber didáctico que se produce fuera de la escuela y que muchas veces no tiene aplicabilidad en la realidad escolar, o peor aún, solo encuentra sentido en el contexto escolar.

Por todo lo expuesto decimos que las prácticas pedagógicas referidas a la alfabetización deben enfocarse en la solidaridad que surge entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad, para que el estudiante tenga la posibilidad de leer el mundo, lo cual requiere nuevas formas de comprensión y de expresión. (Freire, 1987)

Estas prácticas requieren de políticas públicas que atiendan a estas necesidades de la escuela de hoy, generando los cambios que los alumnos merecen. Dichas experiencias escolares implican una permanente evaluación del trabajo docente, pero desde la crítica constructiva que se puede generar entre el colectivo docente y el equipo directivo. (Freire, 1987)

Para cerrar este apartado diremos que “la alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho” (Ferreiro, 2012, p.38) que se debe garantizar mediante prácticas pedagógicas democráticas basadas en un acto de conocimiento y no meramente de transferencia; partiendo de la realidad concreta que rodea al alumno, para llegar al conocimiento esencial de la vida y de la cultura puestas al alcance de los niños. La enseñanza de la lectura y de la escritura es un proceso de liberación y fortalecimiento para los estudiantes que se incorporan a la cultura escrita. (Freire, 1987)

Capítulo III

Antecedentes de la investigación

En la búsqueda de lo que se ha dicho sobre el tema para este trabajo se analizan programas educativos sobre lectura y escritura que describen prácticas alfabetizadoras para los primeros grados de la escuela primaria; abordándose también trabajos sobre fracaso escolar en la adquisición de la lectura y escritura.

La alfabetización en la escolaridad primaria es un tema que siempre genera debate y una búsqueda permanente de respuestas en cuanto a los cambios necesarios para garantizar el acceso a la escritura, como un sistema de representación del lenguaje, a todos los estudiantes que transitan su escolaridad primaria.

Un material pertinente en este sentido es un trabajo de investigación de la Universidad del Litoral presentado en 2017, “La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, entre la sala de 5 años del nivel inicial y el 2° grado de la educación primaria, en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe” dirigido por la Dra. Silvia Morelli.

Este proyecto de investigación indaga sobre el complejo proceso de alfabetización inicial de los niños, la formación y experiencia docente y las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en salas de nivel Inicial de 5 años ,1° y 2° grado de las escuelas primarias de los distintos nodos de la provincia de Santa Fe.

El estudio presentado contribuye al presente trabajo ya que permite poner en tensión práctica y teoría relacionadas a la alfabetización; como así también conocer y describir las percepciones que un docente pone en juego cuando recibe niños que no alcanzaron a alfabetizarse en un tiempo determinado. De la lectura del trabajo de la Dra. Morelli y su equipo, se puede extraer información referida sobre escuelas santafesinas, de dos niveles distintos, nivel primario y nivel inicial que se articulan cuando se trata de la alfabetización inicial. A partir de dicho estudio se describen rasgos que emergen de prácticas alfabetizadoras en cuanto a saberes y prácticas

docentes, como así también a tradiciones de la cultura escolar, cuestiones que se pueden recuperar para un análisis reflexivo.

El muestreo realizado refleja, además, datos sobre la formación docente y las experiencias con que cuentan los maestros que están frente a las aulas de escuelas santafesinas. Pone de manifiesto, también, las necesidades en cuanto al acompañamiento del trabajo docente por parte del equipo directivo, que demandan algunos docentes encuestados, datos relevantes considerando el rol pedagógico del equipo directivo. Se puede constatar, además que, en las prácticas alfabetizadoras descritas en la investigación, se vislumbran diferentes teorías, métodos y programas que se aplican, en la mayoría de los casos, sin poder dar cuenta de un marco teórico que fundamente la labor docente desde la enseñanza como objeto de investigación.

El encuadre teórico del trabajo cita aportes de autores como Braslavsky y Melgar que ponen en el centro de la atención el método pero que, al mismo tiempo, invitan a correrse de esa mirada y verificar la funcionalidad de las innovaciones pedagógicas, los métodos, estrategias y tradiciones que se visualizan en prácticas pedagógicas del primer ciclo de la escuela a observar.

La investigación de la Dra. Morelli posibilita seguir indagando y establecer enlaces con prácticas alfabetizadoras en el 3° grado. Dichas experiencias pedagógicas se observarán con el propósito de, por un lado, verificar si tienen continuidad con las propuestas didácticas de las U.P., y, por otro lado, si se ocupan de nivelar los aprendizajes sobre la lectura y escritura en aquellos niños que no lograron alfabetizarse, con el propósito de cuidar sus trayectorias.

El trabajo muestra cuáles son las regularidades que se repiten en las encuestas realizadas para reconstruir los rasgos de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en salas de 5 años del nivel inicial y en las U.P. del nivel primario. Este análisis exhaustivo permite conocer las percepciones de los docentes que se desempeñaron en las U.P. en un lapso de tiempo determinado. Tomando esta información, interesa ir más allá y conocer las concepciones, los valores y convicciones de los docentes que reciben los niños que no logran apropiarse del

sistema de escritura, transcurrido el tiempo de la U.P. Nos preocupa saber qué pasa luego de que se promociona a un niño en el marco de la resolución 174/12 y llega a un 3° grado con distintos niveles de estar alfabetización. Lo que se busca es conocer qué prácticas pedagógicas se ofrecen a estos niños, más allá de la norma legal que habilita su promoción acompañada; para que dichos alumnos puedan fortalecer sus aprendizajes.

El trabajo analizado focaliza la mirada en el entramado de tres saberes: saber sobre el sistema de escritura, saber sobre las funciones del lenguaje, saber sobre el estilo de lenguaje escrito. Este aspecto del estudio brinda la posibilidad de analizar el problema planteado en esta investigación desde esa trilogía que se teje como una trama; con la mirada puesta en las prácticas alfabetizadoras, más allá del 2° grado de la escuela primaria. Observa, además, qué postura toman los docentes del primer ciclo en la cotidianidad institucional, con respecto a esta situación en particular.

Recorriendo el trabajo de la Universidad del Litoral se menciona un programa de Lectura y escritura dirigido por la Dra. Ana Ma. Borzone, llamado: ECOS, de la década de 1990. Este programa se llevó a cabo en jardines de infantes a los que asistían hijos de familias de bajos recurso de CABA. Luego fue difundido en diferentes instancias de capacitación en el país.

El análisis de este programa de lectura y escritura contribuye a la presente investigación ya que plantea la cuestión de los desniveles de conocimiento entre los niños en los primeros grados de la escuela primaria, proponiendo determinadas prácticas alfabetizadoras para superar esas situaciones

Entre otras cuestiones, Borzone (2016) se cuestiona sobre los desniveles de conocimiento entre escolares que no desaparecen en los primeros años de la escuela primaria. Leyendo sus conclusiones se puede inferir que pone el énfasis en la metodología de enseñanza, no en los alumnos, ya que sostiene que en la mayoría de los casos no se trata de niños con dislexia u otros problemas neurológicos.

En cambio, estos desfasajes en el aprendizaje serían el resultado de emplear una metodología de enseñanza que es ineficaz para chicos criados en hogares sin condiciones favorables para practicar la lectura y la escritura.

Se confronta este cuestionamiento con la idea que postula Ferreiro cuando sostiene que el “método no puede crear conocimiento” (Ferreiro, 1997, p.21) solo ofrece sugerencias, prácticas repetidas, o una lista de actividades comunes, haciendo mención a las conceptualizaciones que subyacen a la práctica docente. La cuestión que planteamos siguiendo a Ferreiro es si “en la polémica sobre los métodos utilizados (...) se tiene en cuenta las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura.” (Ferreiro, 1997, p. 21)

Por lo tanto, consideramos que revisar las prácticas de alfabetización solo desde la metodología aplicada, cercena a un solo aspecto de la tríada alumno-método y la escritura como objeto de estudio.

El método solo es una parte de este análisis. Este trabajo pretende aportar reflexión sobre las percepciones y conceptualizaciones de los docentes que salen a la luz cuando en las aulas se presenta la escritura para que sea apropiada por los alumnos que ingresan a la escuela primaria.

De la comparación realizada entre estos dos enfoques, por un lado, la psicogénesis y por otro la conciencia fonológica, se desprenden aspectos comunes para pensar el problema de este trabajo, en un contexto escolar como el descrito en los primeros párrafos. Por un lado, el programa ECOS propone partir de la conciencia fonológica con la postura de que así se les facilita a los niños el acceso a la lectura y escritura en un tiempo relativamente corto. En contraposición a estos postulados, ponemos en diálogo los aportes de la psicogénesis, que sostienen que los niños poseen conceptualizaciones acerca del sistema de escritura expresada como hipótesis sobre el lenguaje y su funcionamiento. Por lo tanto, la escritura es un objeto de conocimiento que se construye a partir de esas conceptualizaciones como un sistema de representación del lenguaje. (Ferreiro, 1997)

Mientras que el programa ECOS estaría desconociendo dicho proceso de construcción, Ferreiro (1997) dice “las escrituras infantiles siguen una sorprendente

regular línea de evolución través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas” (P. 18).

El programa propuesto enfatiza la importancia que tienen, en las primeras etapas del aprendizaje, el reconocimiento de las letras y la relación de estas con los sonidos, lo que da en llamar “conciencia fonológica”. El programa propone trabajar a partir de cuatro ejes: reconocimiento de palabras, el desarrollo del lenguaje, la comprensión de lo leído y la escritura de textos.

El programa apuesta a favorecer la nivelación entre alumnos que no se alfabetizaron en un tiempo escolar determinado por el sistema y que deben continuar sus trayectorias escolares, fundamentando que este aprendizaje es crucial para todas las materias y actividades que se le presentarán a lo largo de dichas trayectorias. (Marder, 2008)

Se pone en tensión, entonces, el enfoque constructivista con este tipo de programas que presentan una serie de ejercitaciones repetitivas y rutinarias que implican actividades de descifrado, copia, memorización y repetición como si la escritura fuera un código o una técnica de transcripción.

Estas posturas posibilitan una nueva mirada analítica del trabajo docente, análisis que se centra en la postura de los docentes frente al proceso de construcción de aprendizaje de sus alumnos a la hora de ofrecerles prácticas alfabetizadoras en el primer ciclo.

Siguiendo con un análisis comparativo, otra cuestión que enfatizan los críticos de la psicogénesis es el trabajo con el error. Basándose en un enfoque de las neurociencias, sostienen que es más importante en un primer contacto con la alfabetización, la enseñanza sistematizada y conductista, con las correcciones inmediatas, si aparecen los errores, para que estos no se fijen. Así lo explica una autora en sus críticas:

Lo que pasa –dice- es que aprender es ir armando nuevas redes neuronales. Entonces, si dejo que se fije una cosa de modo incorrecto, luego, cuando aparece algo nuevo, tengo que rearmar esas redes o cambiarlas. Es mejor

que el aprendizaje sea con correcciones inmediatas, que se vaya corrigiendo a medida que se aprende. (Salvarezza, 2016)

La realidad es que las investigaciones de la psicogénesis también plantean la conexión en red de los saberes previos, esos saberes extraescolares que los alumnos traen desde sus hogares y su contexto social. Las conexiones también se establecen entre un esquema de conocimiento anterior y el próximo. No obstante, se advierte que la crítica a la psicogénesis admite la necesidad de respetar al alumno en su proceso de construcción, solo que lo plantea más adelante cuando todos han adquirido los conocimientos básicos sobre la alfabetización.

En cuanto al tratamiento del error, los representantes de la psicogénesis hablan de la “lógica del error” y explican desde una visión constructivista que, en algunas oportunidades, se trata de ideas que no son erróneas, sino que se sobre generalizan, para todos los casos, siendo pertinente solamente para algunas situaciones, o son ideas que necesitan ser diferenciadas y coordinadas, o que pueden generar conflicto cognitivo, dando lugar a un nuevo aprendizaje. (Ferreiro, 1997, p.161)

Siguiendo con esta comparación, se apunta que el rol del docente, desde el enfoque de la psicogénesis, no se corre, solo se admite que en las aulas del primer ciclo no es solo el maestro quien sabe, quien lee, quien escribe. De esta manera no es un rol pasivo, sino que se requiere de un perfil docente que acompañe y guíe al alumno en su proceso de construcción del pensamiento. (Kurlat, 2017)

Por todo lo expuesto, se puede inferir que ambas posturas no están tan alejadas como ellas mismas lo plantean. La gran diferencia que se observa es el tiempo que se estima como plazo para alcanzar con éxito la alfabetización en niños, sobre todo, de contextos carenciados en el aspecto socio-cultural. Entonces, se infiere que desde la conciencia fono lingüística, según experiencias llevadas adelante con niños de los primeros grados de escolaridad y en contextos

desfavorables, en el término de seis meses los niños pueden aprender a leer (Borzzone, 1997, citada en Borzzone y Marder, 2016). Mientras que si se aplica la psicolingüística en su estado más puro el alumno puede tardar hasta tres años.

En relación al tema de este trabajo, se analizan informes sobre el impacto de un programa de alfabetización temprana en salas de nivel inicial de la provincia de Buenos Aires, durante dos años, llevada adelante por la Dra. Marder. El mismo muestra a través de un dispositivo similar al programa de lectura y escritura ECOS, el impacto que tiene la estimulación temprana para la alfabetización en niños de 4 a 6 años, cuando se pone en relación con el docente, el texto y los niños en situaciones comunicativas.

A lo largo de todo el estudio, el impacto se muestra positivo en el grupo que es sometido al programa y con ventajas a la hora de leer, fonetizar, jugar con rimas, re narrar cuentos entre otras actividades, con respecto al grupo muestra.

Esta investigación aporta una mirada hacia la problemática del fracaso del niño cuando tiene su encuentro con la lectura y escritura. Esta experiencia muestra, además, las ventajas que implica un programa de estimulación temprana para niños que padecen la falta de acompañamiento en sus hogares, ya sea porque no cuentan con materiales de lectura apropiados para la edad de los niños, o porque no reciben estímulos para leer y no participan de actividades sociales en las que se requieran habilidades de lectura y escritura. Se trata de situaciones didácticas que en principio están pensadas desde el Nivel Inicial, pero desde la articulación interniveles se pueden relacionar con el primer ciclo de la escuela primaria.

El programa parte del mundo social de los niños (conocimientos, formas de relacionarse y aprender, diversidad socio cultural, contexto) y el proceso de alfabetización (habilidades cognitivas y habilidades lingüísticas en el uso del lenguaje oral y escrito necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura). Comprende tres ejes fundamentales: hablar y escuchar, conciencia fonológica, leer y escribir.

Los resultados de dicha investigación dan cuenta del papel que juegan las habilidades metalingüísticas tempranas y el conocimiento sobre el lenguaje escrito en el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura. Los resultados en líneas generales muestran mejoras evidentes en la lectura de palabras y de textos cortos, como así también, en cuanto a la comprensión lectora, entre los grupos de alumnos que fueron destinatarios de prácticas de estimulación temprana para la lectura y escritura.

De la interpretación que hace la autora podemos tomar que la aceleración en el proceso de aprendizaje de la lectura de palabras cortas se ve favorecida por el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica. (Marder, 2008)

Se puede analizar, a partir de este trabajo, la pertinencia o no de considerar a la conciencia fonológica como un prerequisite para la adquisición de la escritura como sistema. Sostenemos desde este trabajo la idea de que el estudiante es un sujeto activo y reflexivo que está transitando su proceso de construcción del sistema de escritura como sistema de representación enfrentando problemas para comprender las reglas de producción.

Interesa, además, reflexionar sobre la eficacia y eficiencia de actividades que fomentan el conocimiento metalingüístico (conciencia fonológica) y actividades de lectura y escritura, que permiten alcanzar resultados satisfactorios a corto y mediano plazo.

Otra cuestión que no es menor, son las estrategias de intervención específicas implementadas para incorporar habilidades relacionadas con la adquisición de la lectura y escritura. En este punto nos parece que radica la diferencia, ya que desde el enfoque fonológico la incorporación tardía de esas habilidades demora el contacto del estudiante con el texto. Mientras que autores que proponen el enfoque psicolingüístico plantean la necesidad de partir siempre de un texto oral o escrito fundados en que la lengua existe en textos. (Baez, 2017)

En relación con lo planteado hasta aquí, se pone en evidencia la necesidad de revisar las propuestas de enseñanza presentes en el último grado del primer ciclo,

teniendo en cuenta el proceso cognitivo que el alumno debe construir para entender la escritura como sistema de representación del lenguaje, los usos sociales de la misma y los estilos del lenguaje requeridos para cada situación comunicativa.

Capítulo IV

Marco metodológico

Diseño de la investigación

Al elegir un enfoque cualitativo de trabajo, nos proponemos determinadas metas de la investigación que se circunscribirán a describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. (Hernández Sampieri, 2014)

El presente trabajo se plantea como una investigación cualitativa y descriptiva ya que se propone explorar y describir las prácticas de alfabetización inicial desarrolladas en el contexto del primer ciclo de una escuela primaria de Frontera, como así también analizar el marco teórico que subyace y les da sentido a dichas prácticas.

Consideramos que la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa y la contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas, como en el presente trabajo se constituyen las prácticas alfabetizadoras en el tercer grado de primaria.

Objeto de estudio

Para la investigación cualitativa desarrollada en este trabajo nos enfocamos en prácticas de alfabetización desarrolladas en tercer grado de la Escuela N° 1199 “Provincia de Santa Fe”, primaria común diurna de la localidad de Frontera, departamento Castellanos, perteneciente a la Región VIII de Educación.

Se pretende describir las estrategias y el enfoque que le otorgan sentido a las prácticas de alfabetización inicial planteadas en tercer grado de una escuela primaria. Así como también recabar información sobre el marco teórico que sustenta las decisiones tomadas por los docentes en sus propuestas pedagógicas.

Recolección y construcción de datos

Para el enfoque cualitativo la recolección de datos resulta fundamental ya que se busca obtener datos que luego se convertirán en información. Se recolectan con el objetivo de analizarlos y comprender la realidad observada y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Hernández Sampieri, 2014 p.408)

Para el presente trabajo optamos por las entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos.

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, corresponden a una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (Hernández Sampieri, 2004)

Esta técnica de recolección de datos habilita el intercambio entre el entrevistador y el entrevistado a partir de un diálogo compartido, generando un flujo de la información para el análisis crítico sobre algún aspecto del objeto de estudio. A través de esta técnica se puede examinar el sistema de creencias del sujeto entrevistado, sus conocimientos prácticos, sus códigos culturales y referenciales, su formación, como así también los conocimientos teóricos que enmarcan su quehacer pedagógico. (Yuni y Urbano, 2005)

Las entrevistas semiestructuradas se elaboraron con preguntas abiertas y flexibles realizadas a las tres docentes de tercer grado del turno mañana y del turno tarde.

También se recabaron datos cuantitativos provenientes de documentación escolar como libro de promoción, registro de inasistencias y SIGAE (Sistema de Gestión Administrativa Escolar).

Unidades de análisis

El trabajo de campo se desarrolló en la escuela primaria N°1199 de la ciudad de Frontera, donde se trabajó con tres grados que corresponden a tercer del primer ciclo, y contempló la elección de las siguientes técnicas para la recolección de datos:

- El diseño, realización y análisis de las entrevistas a los docentes de tercer grado de ambos turnos. Tuvimos en cuenta que una técnica cualitativa de investigación revela aspectos idiográficos de la existencia de un actor social, docente, permitiendo el acceso a su estructura, dinámica y funcionamiento a nivel mental del autor. (Yuni y Urbano, p. 35)
- La recolección, sistematización y análisis de documentos escolares, como los registros de asistencia y libro de promoción.

Se procedió a la sistematización y análisis cualitativo de los datos recabados de las diferentes fuentes de información antes nombradas. Se procuró establecer relaciones entre la información extraída de las entrevistas, en los distintos documentos escolares y el marco teórico elaborado en esta investigación.

El presente trabajo pone en tensión diferentes aspectos del problema abordado que se categorizan y se presentan en el apartado siguiente.

Análisis de los datos

Los datos analizados en este apartado son el resultado de la recolección de información cuantitativa, extraída de fuentes e instrumentos institucionales.

Dicha información permite conocer la constitución de los tres grupos que conforman tercer grado de la escuela primaria N°1199 al iniciar el ciclo lectivo 2019, situación que se refleja en los gráficos que se presentan en este apartado.

De las observaciones y los datos recabados de fuentes documentales institucionales como el SIGAE y el Libro de Promociones de la Escuela N° 1199 se extraen los datos que figuran en gráficos de barra y gráficos circulares, cuyo análisis se detalla a continuación:

En el gráfico N° 1 se detalla, según datos del SIGAE WEB, la trayectoria de la cohorte 2023 correspondiente al primer ciclo de la escolaridad primaria, conformado por primer grado 2017, segundo grado 2018 y tercer grado 2019; correspondiendo la división “A” al turno mañana y la división “B” y “C” al turno tarde.

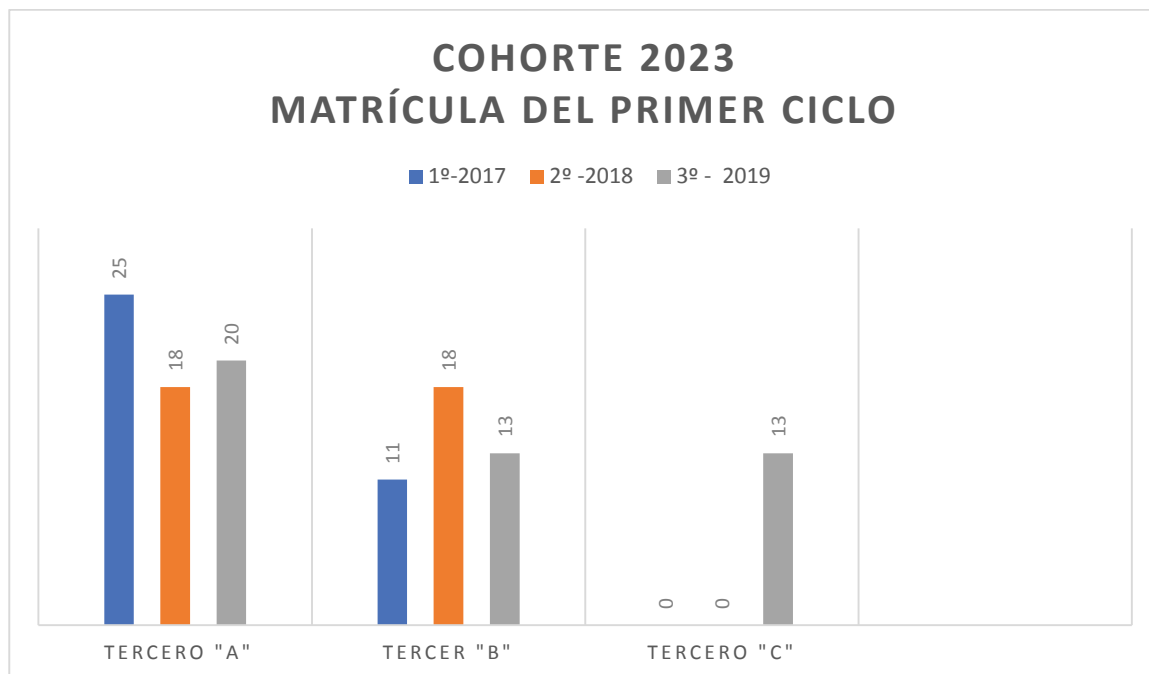
En dicho gráfico se muestra cómo se disgregó la matrícula en el caso de tercer grado “A”. Su matrícula inicial de 25 alumnos en el año 2017 disminuyó en segundo grado, para luego aumentar hasta llegar a 20 estudiantes.

La disminución de matrícula, según datos del SIGAE WEB, se debe a cambio de domicilio ya que se tratarían de familias golondrinas que se mueven en busca de fuentes de trabajo por lo que no fijan un domicilio estable por un tiempo largo.

En cuanto a 3° “B” y “C” se observa una fusión de los grupos que deriva en un desdoblamiento de grados, ya que el 3° “B” aumenta su matrícula; según datos de inscripción para el ciclo lectivo 2019, extraídos del SIGAE WEB.

Gráfico N° 1

El gráfico muestra la trayectoria de los tres grupos: 3° “A”, 3° “B” y 3° “C” durante su primer ciclo en la escuela a partir de 2017 hasta el año 2019.

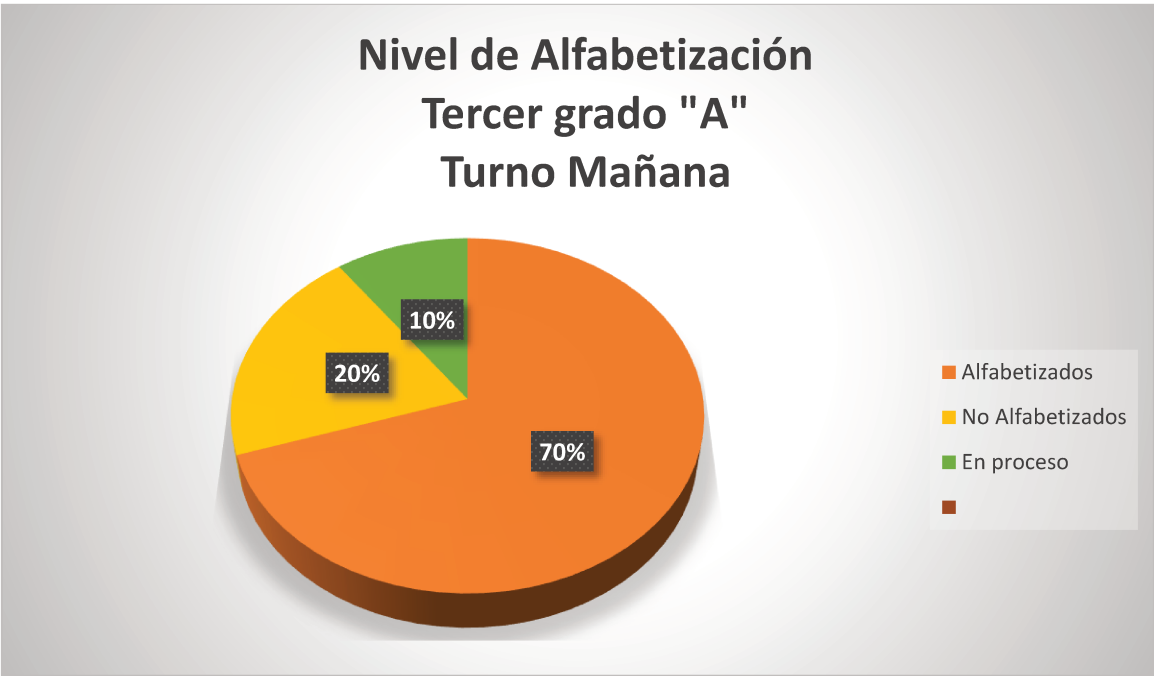


Fuente: Datos actualizados del SIGAE escuela N° 1199, "Provincia de Santa Fe"

Gráfico N° 2

Muestra el nivel de alfabetización alcanzado al comienzo del ciclo lectivo 2019, por los niños y niñas que conforman el tercer grado "A", según el diagnóstico del docente en el primer bimestre del año escolar 2019.

En color naranja muestra los estudiantes que están alfabetizados. En color amarillo los estudiantes que fueron promovidos a tercer grado sin estar alfabetizados y en color verde los estudiantes que muestran ciertos avances en la adquisición de la lectura y la escritura. Todos al inicio del ciclo lectivo 2019.



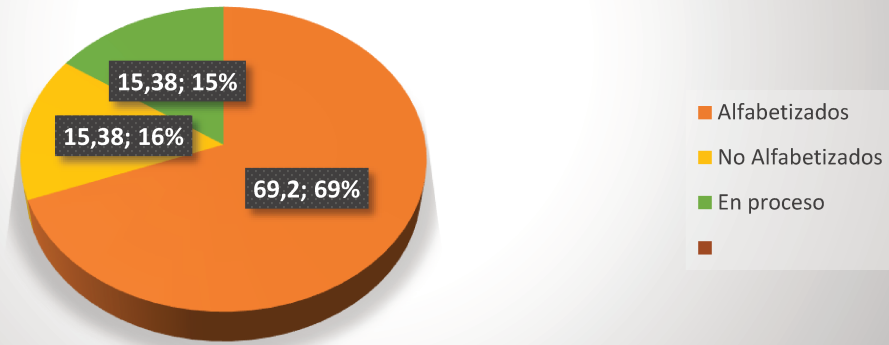
Fuente: Libro de Promociones de la escuela N °1199 "Provincia de Santa Fe"

Gráfico N° 3

Muestra el nivel de alfabetización alcanzado al comienzo del ciclo lectivo 2019, por los estudiantes de tercer grado "B". Información extraída del diagnóstico del grupo realizado por la docente de grado.

En color naranja muestra los estudiantes que están alfabetizados. En color amarillo los estudiantes que fueron promovidos a tercer grado sin estar alfabetizados y en color verde los estudiantes que muestran ciertos avances en la adquisición de la lectura y la escritura. Todos al inicio del ciclo lectivo 2019.

Nivel de Alfabetización Tercer grado "B" Turno Tarde

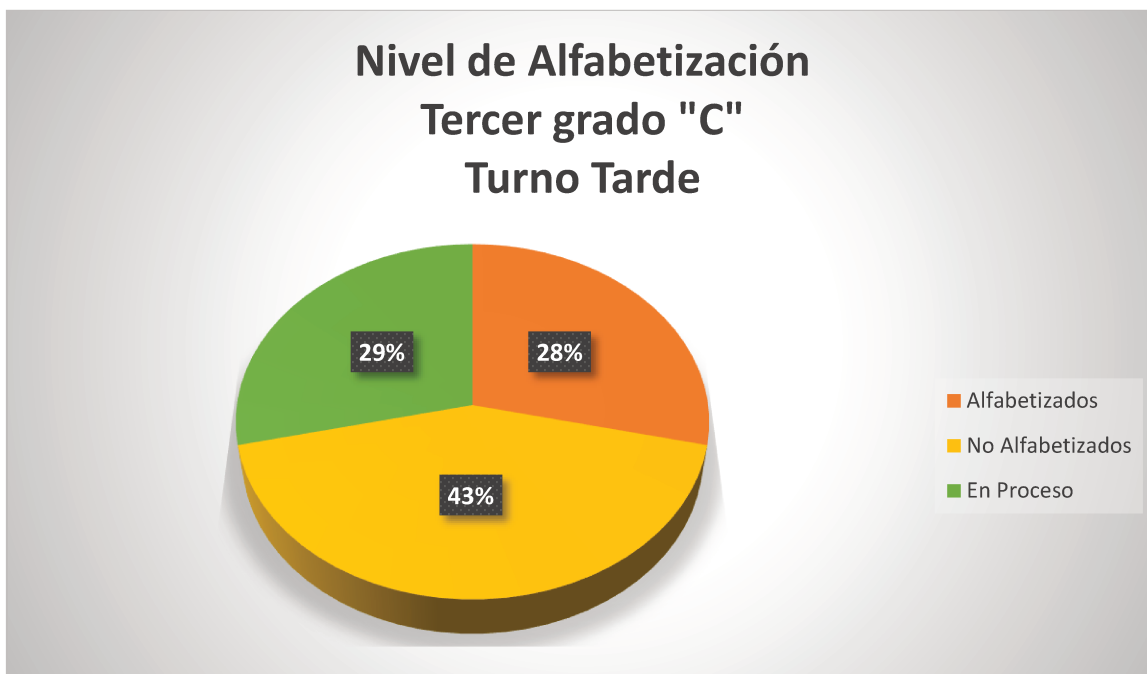


Fuente: Libro de Promociones de la escuela N °1199 "Provincia de Santa Fe"

Gráfico N° 4

Muestra el nivel de alfabetización alcanzado por los estudiantes del tercer grado "C", al comienzo del ciclo lectivo 2019. Información extraída del diagnóstico del grupo realizado por la docente de grado.

En color naranja muestra los estudiantes que están alfabetizados. En color amarillo los estudiantes que fueron promovidos a tercer grado sin estar alfabetizados y en color verde los estudiantes que muestran ciertos avances en la adquisición de la lectura y la escritura. Todos al inicio del ciclo lectivo 2019.



Fuente: Libro de Promociones de la escuela N °1199 "Provincia de Santa Fe"

Análisis de las entrevistas

Las prácticas de lectura y de escritura que proponen los docentes de primer ciclo, específicamente de tercer grado, favorecen los aprendizajes iniciales (Avendaño, 2007) para que los estudiantes materialicen los primeros acercamientos a la lengua escrita.

Leer y escribir como prácticas sociales constituyen un derecho que la escuela primaria debe garantizar a través de un plan de alfabetización que atraviese la vida institucional, ya que no es privativo del área de lengua, muy por el contrario, desde todas las áreas se accede al conocimiento del lenguaje escrito.

También la comunicación genera espacios y tiempos para interactuar con la lengua como objeto de estudio desde todas las áreas curriculares.

En el presente trabajo pretendemos analizar variables que subyacen en las propuestas alfabetizadoras implementadas en tercer grado en el marco de la alfabetización inicial.

Muestra

La elección de la muestra se realizó teniendo en cuenta la necesidad de entrevistar a docentes que estén en ejercicio, frente a secciones de tercer grado y a cargo del área de Lengua.

Cabe aclarar que se trata de docentes titulares que cuentan entre 10 y 15 años de antigüedad en la docencia y desde hace más de diez años pertenecen al plantel de la escuela N° 1199, integrando el primer ciclo desde hace tres o más años.

Ejes de la entrevista

Las entrevistas se diseñaron teniendo en cuenta los siguientes ítems:

Ítem 1: La alfabetización inicial como categoría conceptual

La alfabetización inicial tal cual en este trabajo se presenta está enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26206, a través de sus fines y objetivos:

“Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Cap.II Art.11^a Inc. L).

Se la concibe como acción pedagógica que debe garantizar el derecho a acceder a la cultura escrita como bien cultural y asegurar el ejercicio pleno de habilidades de lectura y de escritura, para la formación de ciudadanos críticos y responsables.

Por todo lo referido, indagamos sobre el posicionamiento teórico práctico de los docentes a cargo de tercer grado del primer ciclo de la escuela N° 1199 de Frontera frente a la alfabetización como proceso de aprendizaje.

Ítem 2: El tiempo para acceder a la alfabetización

La segunda pregunta pone al docente frente a la posición tomada en torno al tiempo real y al tiempo teórico durante el cual se desarrolla el proceso de alfabetización.

Se indaga sobre los postulados expuestos por cada docente en cuanto a sus expectativas al recibir un grupo de alumnos en tercer grado en torno a la alfabetización como contenido de las U.P.

Ítem 3: Posibles causas que obstaculizan la alfabetización

Se habilita la palabra a las docentes entrevistadas para indagar sobre las posibles causas y condicionantes que puedan facilitar u obstaculizar el acceso a la alfabetización en los niños que terminan segundo grado.

Se reflexiona a partir de la información recabada sobre las miradas y experiencias vivenciadas que los docentes manifiestan en sus respuestas.

Ítem 4: Estrategias didácticas planteadas

En relación con esta pregunta se indaga sobre acciones materializadas a través de propuestas pedagógicas.

En este trabajo revisamos dichas prácticas desde una postura político-educativa que presenta a la alfabetización como contenido y a la inclusión socioeducativa como eje de decisiones y diseño metodológico para garantizar el derecho al desarrollo integral del lenguaje oral y escrito de todos /as los niños y niñas de nuestras escuelas santafesinas.

Se indaga a partir de las respuestas de las docentes sobre estrategias, métodos y recursos utilizados en el diseño de situaciones alfabetizadoras con el objetivo de identificar el marco teórico práctico que regula dichas propuestas.

Ítem 5: Formación docente

Sobre esta cuestión se pone la atención en la formación docente, a lo largo de su carrera laboral sobre el tema tratado y otros cursos que acrediten saberes para perfeccionar las prácticas docentes y la propuesta pedagógica llevada a la práctica.

Se traza una triangulación con toda la información para analizar la actualización y perfeccionamiento del saber pedagógico.

A continuación se presenta la entrevista realizada a las docentes de tercer grado, a quienes se les tomó la siguiente información: nombre, división, título docente y antigüedad en la docencia.

Las preguntas fueron:

1-Sobre la conceptualización de la alfabetización:

-¿Qué entiende por alfabetización inicial?

-¿Cuáles son las habilidades requeridas para considerar a un estudiante alfabetizado?

2- ¿En qué tiempo considera que un niño logra el desarrollo de la alfabetización inicial?

- ¿Qué relación encuentra entre la organización de la gradualidad de la primaria y el proceso para alcanzar la alfabetización?

3- ¿Realiza un diagnóstico sobre los conocimientos acerca de la lectura y la escritura de sus estudiantes al recibirlos en tercer grado? ¿Con qué finalidad? ¿Cómo usa esa información?

- ¿Qué reflexión hace Ud. sobre las causas y / o condicionantes que facilitan u obstaculizan el proceso de adquisición de la lectura y de la escritura en los estudiantes que llegan a tercer grado con diferentes niveles de alfabetización?

4-En cuanto a las prácticas alfabetizadoras:

- ¿Cómo se diseñan las prácticas de alfabetización inicial en su escuela?
- ¿Existe un proyecto de alfabetización institucional? ¿Quién /es se encargan de elaborarlo?
- ¿Cómo se organiza el mismo?
- ¿Ud. fue parte de ese proyecto?
- ¿Cómo planifica Ud. su propuesta alfabetizadora para tercer grado?
- ¿Qué método los guía en el desarrollo de la alfabetización inicial?

5- En lo que se refiere a la formación y capacitación docente:

- Cuando hizo el profesorado ¿cursó la materia “Alfabetización”?
- ¿Qué método y estrategias le enseñaron en aquel momento?

Análisis de las respuestas

Pregunta 1

En la práctica escolar, el proceso de alfabetización en los primeros años funciona como eje central en la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo, pero también de la exclusión cuando el fracaso aumenta los porcentajes de analfabetismo adulto o se traduce en la pobreza de los aprendizajes alcanzados que ponen en riesgo la posibilidad de continuar estudios más allá de la educación básica, o tienen consecuencias a largo plazo en el ingreso y la permanencia en los niveles subsiguientes al primario.

Siendo tan nodal el tema de la alfabetización para los docentes de primaria, al solicitarles a las docentes entrevistadas que definan el término alfabetización, lo hacen en función del tiempo de aprendizaje traducido en tiempos escolares que debe transitar el estudiante, para acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Lo relacionan implícitamente con el mandato fundacional de la escuela primaria que históricamente tiene como misión alfabetizar a los niños en edad

escolar en sus primeros grados. No hacen referencia a un proceso ni de aprendizaje ni de enseñanza. Acotación que remarcamos teniendo en cuenta lo que Ferreiro (1997) investigó sistemáticamente: el proceso lineal de evolución que el niño transita en sus diferentes etapas para apropiarse del lenguaje escrito.

Las docentes entrevistadas enmarcan sus respuestas en el conocimiento empírico, se infiere una falta de lectura y conocimiento científico sobre el concepto de alfabetización ya que no mencionan tener conocimientos sobre teorías ni investigaciones de autores reconocidos en el tema que nos convoca.

Ante la respuesta de la docente “a”, podemos inferir que implícitamente relaciona el tema alfabetización con la Unidad Pedagógica (primer y segundo grado) ya que habla de acceder a la lectura y a la escritura al término de dicho bloque pedagógico. De esta respuesta se deduce que para la docente los estudiantes deben llegar a tercer grado alfabetizados. Según esta docente, dicho proceso se debe desarrollar en un determinado periodo de tiempo, lapso que abarca la U.P.: para la docente, el último grado del primer ciclo de la primaria no implica tiempo de alfabetización.

“La alfabetización es cuando un nene termina segundo grado y sabe leer y escribir”. En su respuesta no aparecen definidas las expresiones *saber leer* ni tampoco *saber escribir*. La docente no define su postura sobre el aprendizaje de dos técnicas diferentes que se complementan: lectura y escritura. Tampoco caracteriza los saberes que debería acreditar el estudiante sobre estas técnicas, al culminar las U.P.

No obstante, si nos remitimos a la resolución 174/12 del CFE, podemos vincular la respuesta dada por la docente con una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado escolar. (Art.8). La docente alude a la trayectoria teórica determinada por la gradualidad del sistema educativo que responde a principios de organización que han permanecido estables hace más de un siglo. Dicha trayectoria del estudiante refiere a los saberes que le corresponde adquirir según el grado al que asiste atendiendo a su edad.

En contraposición a esta idea, aludimos desde este trabajo a las trayectorias reales como los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas.

La docente “b” relaciona su idea sobre alfabetización con los primeros pasos que el niño realiza en su etapa temprana pre silábica, cuando hace una diferenciación de lo que utiliza para leer de aquello que no reúne las características para dicha acción: “la alfabetización comienza desde que el niño comienza a leer imágenes, diferenciando letras de números”.

De lo recabado se infiere que la docente tiene una idea de inicio del proceso pero no describe los momentos o pasos siguientes, quedándose anclada a las nociones primitivas, que surgen de las primeras conclusiones que puede asumir un niño al establecer contacto con el lenguaje escrito¹.

Se requiere tomar postura sobre el proceso de adquisición de la alfabetización para acompañar desde una propuesta pedagógica pertinente que tienda puentes entre la tríada estudiante, lengua escrita y docente. Pensar a la alfabetización como proceso de reconstrucción de la escritura, ese objeto social que está fuera del estudiante y que de manera activa manipula para adquirir la lengua escrita.

La docente “c”, por su parte, circunscribe su idea sobre alfabetización a operaciones intelectuales básicas y mínimas que el estudiante debe hacer de manera autónoma, al decirnos: “Que sepa al menos leer, saber escribir su nombre, para mí es eso. Saber leer y escribir, que vos le des algo y que sepa leerlo y escribirlo”.

En esta respuesta encontramos una aproximación a la idea de alfabetización relacionada con los quehaceres de un lector y un escritor. No obstante ello se omite la comprensión lectora como una herramienta que el estudiante debe adquirir para

¹ Véase página 21 sobre adquisición temprana del código gráfico en los niños y niñas.

progresar en sus aprendizajes. Para la docente la alfabetización se circunscribe a actividades de decodificación de un texto para poder leerlo, transcribirlo o copiarlo.

De esta primera pregunta inferimos que no hay un sustento teórico para la fundamentación de las respuestas que nos brindan las docentes de tercer grado. Sus concepciones se fundamentan en el tiempo escolar como el rasgo más fuerte que determina el acceso a la lectura y a la escritura. Como si por el solo hecho de que el niño pase dos años de su vida en la escuela, esto debería garantizar el acceso a la lectura y a la escritura.

La alfabetización, según Ferreiro, se trata de un proceso lineal de evolución a través del cual el niño se apropia del lenguaje escrito. En dicho proceso los estudiantes se plantean problemas y los resuelven siguiendo un cierto orden que la autora investigó para demostrar las características de dicho aprendizaje.

Los docentes no evidencian, desde el discurso, una postura epistemológica sobre el tema central que nos convoca. Esta cuestión nos parece necesaria para acompañar el proceso de alfabetización de sus estudiantes, para entender, además, e interpretar los distintos estados y progresos que los estudiantes manifiestan en su accionar diario.

Pregunta 2

Cuando se les pregunta a las docentes en qué tiempo consideran que se accede a la alfabetización, dos de ellas coinciden en que se debe lograr al finalizar el segundo grado, mientras que una de ellas expresa que al finalizar primer grado ya el alumno debe acceder a la alfabetización inicial (sin definir esta categorización).

“Yo considero que ya en segundo lo tendrían que haber tenido, para mí en segundo ellos tendrían que ya saber comprender textos; no digo un texto grande, pero pequeño, pero comprender y saberlo leer, porque si sabes leer bien lo vas a comprender. Conocer bien, saber formar una palabra, una letra... ya en segundo grado yo considero que el niño tiene que saberlo”.

“Terminado segundo. No importa la letra que escriba, pero leer, escribir y que se entienda lo que escribe con una coherencia y cohesión, obviamente”.

“lo ideal sería que en primer grado ya debería estar esa alfabetización inicial”

Las docentes hablan de “un ideal” a lograr al finalizar las U.P., como esta expectativa pedagógica puesta en dos años de escolaridad primaria. Ponemos en tensión este ideal de logros alcanzados que mencionan las docentes con lo establecido por la resolución 174/12 al organizar legalmente las U.P.

El bloque de la Unidad Pedagógica establecido por la resolución mencionada en el párrafo anterior que, trascendió en todo el país como la “resolución de la Unidad Pedagógica” establece una reorganización de las trayectorias escolares en el nivel inicial y primario. En su párrafo 22 requiere la revisión de los contenidos curriculares, los modos de evaluación a lo largo de primer grado y ciclo. La resolución introduce un cambio importante en la lógica graduada de la escuela primaria, considera dos grados como un bloque y establece un sistema de promoción que desplaza la acreditación a segundo grado, medidas que intentan promover la calidad en los aprendizajes y en la enseñanza.

Frente a estos contenidos que introducen novedad normativa se impone la revisión del quehacer didáctico tanto de las U.P. como del tercer grado ya que al ser parte del primer ciclo es alcanzado por la norma analizada.

Además, si nos enfocamos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el primer ciclo constituidos en la base común para la enseñanza en todo el país, de todas las áreas de la Educación Primaria, podemos trazar un paralelismo que define los alcances de la enseñanza de la lectura y la escritura en los tres grados del primer ciclo. Se establece, además, que por ser contenidos del área de Lengua que es transversal, es prioritario trabajarlos desde todas las áreas y durante toda la escolarización primaria.

Dichos contenidos se visualizan organizados en cuatro grandes ejes: comprensión y producción oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua

De esto da cuenta la secuenciación realizada para cada área en base a criterios combinados, que considera el grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los estudiantes; la inclusión progresiva de tipos y géneros textuales; la focalización de algún procedimiento o aspecto del texto, relacionado siempre con situaciones comunicativas; el grado de compromiso metalingüístico del estudiante.

Esta gradualidad en la selección de contenidos muestra una forma espiralada para el abordaje de los temas desde primer grado que evoluciona hacia situaciones de enseñanza y de aprendizajes más complejas.

Consideramos que la categoría tiempo debe estar ligada a tiempos personales para transitar el proceso de alfabetización. Ese tiempo desde la gradualidad y la homogeneización que establece el sistema educativo establece plazos estrictos que deben cumplirse por parte de los estudiantes para acreditar saberes; mientras que los docentes corren detrás de esos tiempos para desarrollar programas y tareas escolares.

Sostenemos la necesidad de una postura más flexible sobre el tiempo escolar que permita acompañar a los niños y niñas, con propuestas movilizadoras que faciliten la adquisición de herramientas para que el estudiante pueda desenvolverse en la cultura escrita.

Pregunta 3

Ante la primera pregunta sobre este eje, las tres docentes coinciden en que realizan una evaluación con carácter de diagnóstico grupal e individual para conocer el nivel de desarrollo de la lectura y de la escritura de sus estudiantes al ingresar al tercer grado. Describen la diversidad entre sus estudiantes en cuanto a los niveles de alfabetización, situación que se muestra cuantitativamente, en los gráficos presentados más arriba.

Cuando preguntamos sobre las posibles causas o condicionantes que facilitan u obstaculizan el acceso a la lectura y a la escritura durante el tercer grado, luego de transitar los dos años de las U.P.; la docente “a” pone el foco de atención en el contexto sociocultural de la familia del niño.

Al mismo tiempo, admite que el ingreso a la escuela debería habilitar el contacto con el material escrito, a modo de motivación y sostén con los estudiantes que no cuentan con el incentivo y apoyo de sus familias. La docente hace una autoevaluación sobre el escaso uso que se hace del material existente en la biblioteca áulica y en la biblioteca institucional que está dotada de un importante número de libros de distinto tipo y que además es de fácil acceso para los docentes y estudiantes.

Desde mi punto de vista uno de los condicionantes para que estos niños/as no logren la alfabetización al finalizar el segundo grado es no tener acceso a la cultura escrita en su entorno familiar, desventaja que tienen con los niños/as que si están en contacto con la lectura y escritura antes de iniciar la escolaridad. Pero para eso está la escuela donde también pudo haber fallado al no ofrecerle suficientes y frecuentes situaciones de lectura y escritura, poner al niño/a en contacto con esa cultura de manera más sistemática. Además, tener en cuenta que cada niño/a realiza su propio proceso de acuerdo a sus capacidades y ahí es donde los docentes debemos atender a la diversidad y tener en cuenta que no todos aprenden al mismo tiempo y del mismo modo.

Ante el mismo interrogante la docente “b” hace una reflexión sobre el trabajo de la docente del año anterior, es decir del paso de los estudiantes por segundo grado, enumerando como posibles causas, el número de estudiantes del grupo considerándolo numeroso (No especifica la cantidad)

Menciona que se observaban diversos problemas (No tipifica ni describe dichas situaciones problemáticas), excediendo las posibilidades del docente a cargo en ese momento. Agrega además que, los problemas de disciplina observados podrían haber condicionado el buen rendimiento de los estudiantes.

Según evaluación realizada en conjunto con las docentes que trabajamos, suponemos que estos niños necesitaban una enseñanza más personalizada, en segundo grado el grupo era numeroso, y no se podía, una sola docente atender a todos, la problemática era numerosa, numerosos niños con problemas, y había problemas de disciplina, en ocasiones.

Por su parte, la docente “c” responde:

A mi tercer grado, llegaron dos alumnos sin saber leer y escribir, realizamos la derivación a la escuela especial. Fueron evaluados y entraron en el proyecto para la integración, para que las docentes del año siguiente puedan trabajar desde allí.

Por lo tanto su posición se centra en causas de índole orgánica ya que derivó a sus estudiantes a la escuela especial para su valoración y diagnóstico respectivo que culminó en una integración con dicha institución escolar.

Pregunta 4

Indagamos a las docentes sobre el diseño de sus propuestas alfabetizadoras desde una mirada de los métodos y estrategias implementadas. Tuvimos en cuenta, además, que el propósito de la alfabetización como proceso es la inclusión de los sujetos en nuevas prácticas culturales escritas.

Las prácticas pedagógicas descritas por las docentes se refieren específicamente al cuidado que le confieren al proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a la motivación extrínseca y a los recursos usados.

Podemos relacionar que estas planificaciones intentan un acercamiento en torno a la tríada: alumno, conocimiento y docente, centrada en las actividades de los estudiantes a partir de las propuestas del docente. Acciones de lectura y escritura mediadas por recursos y estrategias que no siguen un marco teórico explícito.

“Y... a través de muchas estrategias porque se trabaja con material concreto con muchas imágenes, se estimula también con videos, con canciones, con juegos”.

“Trabajamos juntas con mis compañeras del turno tarde... a pesar de que los grupos son muy distintos”.

Las docentes coinciden en que luego de realizar un diagnóstico sobre los aprendizajes que los estudiantes han alcanzado en el grado anterior, es decir segundo grado y poniendo en consideración los informes individuales y grupales que reciben de las docentes del ciclo escolar anterior, toman decisiones en cuanto a la planificación que guiarán las propuestas didácticas a desarrollar:

“Buscamos de todo. A nosotros nos llega un informe que en segundo grado se enseñó determinados temas, pero luego comprobamos que los chicos no saben...”

“Entonces planificamos a partir de lo que no se aprendió”.

“El resultado de lo trabajado en tercer grado es positivo, ya que pude enseñar contenidos de segundo (que los alumnos no tenían) y los contenidos de tercero, dándole a cada niño lo que necesitaba”.

Esta docente entrevistada no especifica a qué necesidades se refiere ni tampoco a qué tipo de ayuda ofreció la docente. Al solicitarle que amplíe esta respuesta expresó lo siguiente: “En todo momento que tengo que usar el pizarrón escribo en dos tipos de letras: imprenta minúscula y cursiva. Para que cada alumno tome así la que le facilite la lectura de consignas y las pueda entender”.

De esta respuesta específica, inferimos que la docente plantea su trabajo usando estrategias de acceso al lenguaje escrito para facilitarles su decodificación y la comprensión de consignas. Aunque no especifica cómo trabaja la cuestión de la interpretación de consignas.

Interpretamos, además, que se focaliza en lo que el estudiante no aprendió, ya que planifica en torno a los contenidos no alcanzados. Deja de lado los logros y

fortalezas que el estudiante puede demostrar para tomarlos como puntos de partida y encarar un plan de trabajo sobre sus conocimientos previos.

Avanzando en el análisis de las prácticas pedagógicas, entendemos que se proponen como la mediación entre el estudiante y el objeto de conocimiento: el lenguaje escrito.

En este punto nos preguntamos ¿cómo garantizar que dichas mediaciones favorezcan la adquisición de la lectura y escritura para estudiantes de tercer grado que llegan con distintos niveles de alfabetización?

En tal sentido, consideramos que la clase de tercer grado debe constituirse en un contexto comunicativo que recupere la palabra oral, garantizando así el dominio de palabras, la ampliación de vocabulario, estructuración de mensajes, para el desenvolvimiento del estudiante como hablante competente en diferentes contextos y situaciones de comunicación. (Avendaño, 2007)

El diseño de estrategias de intervención debe apuntar al logro de habilidades discursivas, como por ejemplo saber qué decir, cómo decirlo, a quién dirigirnos, así como también a cómo construir un texto con coherencia y cómo adecuarnos a las distintas situaciones comunicativas.

Las propuestas alfabetizadoras para tercer grado deben pensarse en función del estudiante que está transitando su proceso de alfabetización. Deben ofrecer situaciones que lo desafíen y lo problematicen, posibilitando la reflexión sobre el lenguaje y su uso social, a partir del diálogo. En definitiva, la clase de tercer grado debe garantizar un ambiente de aprendizaje en el cual el estudiante pueda opinar, argumentar, preguntarse y ser escuchado y respondido; sobre sus producciones y sobre los escritos ajenos. (Ferreiro, 1997)

Planteamos, en este punto, a la escuela como el escenario indicado para que el estudiante ensaye formas adecuadas de expresión oral y escrita según la situación comunicativa. Por esta razón, nos parece pertinente formar, con el grupo de niños y niñas de tercer grado, una comunidad de lectores y escritores, desde el diálogo, la apertura y la identidad de los estudiantes y también del docente.

Este cambio de paradigma habilita un ambiente comunicativo en la clase que permite el desarrollo de competencias lingüísticas como el uso del léxico

socialmente aceptado según la ocasión comunicativa, el tono y los registros pertinentes, la elaboración de un mensaje coherente, la escritura correcta, con diversos propósitos y destinado a distintos receptores, entre otras. (Baez, 2017)

De esta manera cobran sentido las prácticas de lectura y escritura desde la diversidad, entendiéndose a esta como la aceptación y la interpretación del sentido personal y social que toman los quehaceres del lector y del escritor. (Baez, 2017)

Si consideramos que las actividades de lectura y escritura son actividades diferenciadas que interactúan permanentemente, la alfabetización en tercer grado requiere su integración en diversos contextos comunicativos. (Baez, 2017)

Desde este análisis, la escritura y la lectura se plantean como prácticas sociales ensayadas en el aula sin miedo al error, ni a la sanción, generando las condiciones que favorecen el proceso de apropiación del sistema de escritura. (Ferreiro, 1997)

Se sugiere el diseño de distintas situaciones didácticas para tercer grado de manera conjunta con el primer ciclo, considerándolo como un solo bloque. La clase de tercer grado es el ambiente propicio para continuar con la exploración de distintos textos, en múltiples soportes y formatos; con una complejidad creciente, iniciada en las U.P.

Como así también nos parece oportuno citar la importancia que cobra la planificación de propuestas alfabetizadoras para el primer ciclo, partiendo de un proyecto o una unidad integrada, que se delinean a través de secuencias didácticas. Propuestas que partan de los saberes previos de los estudiantes, la información contextual y los datos textuales para interactuar con la lengua escrita.

El trabajo con proyectos permite encontrar un sentido social a la lectura, la escritura, el diálogo y los acuerdos entre pares para culminar en la elaboración de un producto para compartir con otros estudiantes, como por ejemplo una revista, un libro de cuentos, una campaña de concientización, etc. Entre las actividades habituales que podemos mencionar, las tertulias dialógicas literarias son acciones educativas que promueven hábitos lectores como el respeto por la opinión del otro, la escucha atenta y la emisión de opiniones sin censura ni críticas, además de la lectura verbal, interpretativa y la comprensión de los textos.

Cada una de ellas, elaboradas en equipo y a través del trabajo cooperativo de los docentes de primer ciclo, es una acción fundamental para elaborar un proyecto alfabetizador institucional; que debe estar presente para acompañar la trayectoria en alfabetización de los estudiantes, en los primeros grados, que luego se continuarán en los siguientes.

Pregunta 5

En cuanto a la pregunta sobre la formación recibida en su carrera profesional y en el transcurso de su carrera, sobre el tema “Alfabetización”, las docentes entrevistadas expresaron distintas respuestas.

Cabe destacar que las colegas cursaron su preparación profesional hace más de dos décadas. Según lo manifestado, no recibieron preparación específica referida a alfabetización. Describen algunos pasos de los métodos para enseñar a leer y escribir que en aquel contexto histórico se trabajaban, como la palabra generadora y el método global. No recuerdan un estudio profundo del marco teórico práctico sobre este tema. Solo recibieron información sobre diversas actividades y secuencias para organizar una clase, a través de la cual el grupo de estudiantes aprendería a leer y a escribir.

Avanzando en el análisis sobre la formación en servicio, las docentes manifiestan no haber realizado estudio alguno en torno a la alfabetización inicial durante sus carreras. La docente “a”, quien cursó el profesorado en el Instituto de Formación durante el lapso que abarca desde el año 1994 a 1997, nos dice que:

Cuando realicé el profesorado, se utilizó mucho a Paulo Freire. El método: la palabra generadora, recurso: el juego, el dejar que el niño se exprese oralmente, escribir como podía, en primer ciclo.

Recuerdo una clase de primer grado una clase en mis prácticas, utilicé música, muchos colores, y trabajaban en el pizarrón, salieron hermosos dibujos, para luego escribir.

En todos estos años como docente siempre me estuve perfeccionando, leyendo todo lo relacionado con alfabetización, es necesario siempre estar

muy bien informado para estar frente a un grado, leyendo distintos autores y tratar de implementa lo mejor para lograr la alfabetización.

Autores leídos: Paulo Freire, Emilia Ferreiro, entre otros.

En tanto la docente “b” quien cursó sus estudios en la década de los noventa, nos manifiesta que al igual que la docente “a” entre las materias de la curricula de su profesorado no figuraba un área específica dedicada a la alfabetización. Si recibió instrucción para armar clases y seguir los pasos de un método sintético, planteado como la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la letra. Tomando como principio que el elemento mínimo de lo escrito son las letras:

En el profesorado no tuvimos ninguna materia sobre alfabetización. Empezábamos con las letras, los nombres de las letras, las sílabas, luego la etapa de transición, luego cuando estaba completo recibía un nombre pero no recuerdo durante la cual se agregaban las consonantes. No recuerdo el nombre dado. También nos dieron palabra generadora, otra opción era trabajar el abecedario completo. Armábamos tomando un poco de todo, lo que podíamos y además lo que el grupo permitía.

Al preguntarle sobre la realización de formación en servicio, su respuesta fue contundente: “Curso sobre alfabetización... No... No realicé ninguno. Lo estudiado o leído fue a partir de lo trabajado en reuniones plenarias”.

Para cerrar esta sección compartimos las respuestas de la docente “c”, que cursó su profesorado entre el año 2001 y 2004. La docente repasa autores y teorías estudiadas. Aparecen teorías y autores que marcaron un antes y un después en materia de alfabetización, como Piaget, con la teoría de la psicogénesis, Ferreiro con su estudio sobre las etapas para la adquisición de la escritura y Vygotsky que es asociado a la teoría sociocultural del desarrollo del aprendizaje.

No cursé una materia con ese nombre. Sí recuerdo una que se llamaba aprendizaje, donde vimos cómo aprende el niño y cómo influye el entorno desde su concepción en el aprendizaje.

En ese momento nos enseñaron el método de la psicogénesis (Piaget), el constructivismo (Vygotsky) y en el último año de cursado (2004) vimos algo de Emilia Ferreiro sobre las etapas en el proceso de alfabetización.

En cuanto a su formación permanente y en ejercicio, la docente “c” manifiesta haberse perfeccionado en las U.P., señalando autores que aportan base teórica para esta categoría conceptual. La docente cita a autoras como Lerner, Terigi, Kaufman y por supuesto a Ferreiro. Habla de enfoques otorgados a la enseñanza sin describir ni diferenciarlos

Realicé el curso de La unidad pedagógica. El curso tiene aportes de Delia Lerner, Ana María Kaufman, Flavia Terigi, entre otros autores, donde analizan sobre todo el estudio realizado sobre alfabetización de Emilia Ferreiro apuntando a su enfoque. Aunque no se definen exactamente con un solo enfoque.

Por todas las respuestas analizadas correspondientes a la pregunta 5, se infiere que la preparación durante el profesorado ha sido escasa en cuanto a alfabetización inicial. Si bien en todos los casos dichos estudios se cursaron en épocas anteriores a la actual Ley de Educación Nacional N° 26206 y a la Resolución 174/12, no evidencian una formación en servicio permanente ni intensiva, que otorgue rigor teórico práctico a sus prácticas alfabetizadoras, como así tampoco manifiestan tener conocimientos renovados y necesarios para planificar propuestas alfabetizadoras innovadoras.

Planteamos la necesidad de un trabajo reflexivo por parte del colectivo docente junto al equipo directivo, para transformar los eventos comunicativos experimentados en el aula de tercer grado en unidades de análisis. Pensamos que una conversación durante la clase, un texto elaborado por los niños, la reflexión sobre un tema que les interese, pueden mostrar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y escrita, y como tal, deben ser tenidos en cuenta.

Para tal fin, la implementación del registro pedagógico resulta un insumo de mucha utilidad a la hora de registrar y recuperar información para acompañar el proceso de alfabetización, revisar los aprendizajes logrados y realizar los ajustes correspondientes a la enseñanza de cualquier espacio curricular.

Reflexionar sobre la práctica pedagógica, su desarrollo, evaluación y observación es una forma de producir conocimiento. Dicho conocimiento se puede enriquecer desde un marco teórico que sustente la organización pedagógica enfocada en prácticas sociales de lectura y escritura, con un sentido significativo para los estudiantes.

Compartir esos conocimientos producidos genuinamente desde las prácticas alfabetizadoras, entre los docentes de primer ciclo, afianza el trabajo colectivo y cooperativo que requiere la enseñanza de la alfabetización durante el primer ciclo; para darle continuidad en los ciclos siguientes.

Posicionar el trabajo del docente desde la función que le confiere, ser el intérprete de los aprendizajes que construyen sus estudiantes, nos obliga a revisar su formación teórica y práctica sobre los contenidos de alfabetización inicial y la psicogénesis del sistema de escritura. Este conocimiento le brinda al docente la flexibilidad y la seguridad para acompañar a sus estudiantes, situándolos en la centralidad del proceso con sus experiencias, intereses e interpretaciones sobre el sistema de escritura.

Consideramos que es necesario y oportuno reformular el rol docente cambiando el verbo enseñar por escuchar, sorprender y acompañar. (Baez, 2017)

El desafío que debe plantearse el equipo de docente a cargo de la alfabetización es el diseño de nuevas formas de acercar la lectura y la escritura a los niños y niñas de tercer grado. Asignarles a estos actos obligatorios dentro de la escuela, espacios para la libre elección por parte de los estudiantes de los momentos, los propósitos y los destinatarios de sus lecturas y escritos. Reducir el control de la situación de enseñanza y aprendizaje por parte del docente para

otorgarle un diseño compartido entre los estudiantes y su docente para ser protagonistas activos de sus procesos de aprendizajes.

Es responsabilidad de quienes diseñan las políticas públicas para la educación brindar las condiciones para concretar estos cambios y sostenerlos en el tiempo.

Capítulo V

Conclusiones

El recorrido seguido para la realización del presente trabajo lo marcó el objetivo general de la investigación que se centró en el análisis de prácticas alfabetizadoras en el tercer grado de la Escuela Primaria Común Diurna N° 1199 “Provincia de Santa Fe”, de la ciudad de Frontera, departamento Castellanos, provincia de Santa Fe.

El tratamiento del objeto de estudio planteado se realizó sobre los siguientes ejes: la alfabetización inicial como categoría conceptual; como proceso y práctica socio-cultural, las posibles causas que dificultan la alfabetización; las tareas metodológicas de la enseñanza planteadas y la formación docente situada. Entendiendo a la alfabetización como oportunidad y derecho de cada sujeto a adquirir las herramientas necesarias para participar de una cultura letrada.

En los párrafos siguientes presentamos conclusiones y reflexiones elaboradas a partir de estos ejes.

En general, podemos destacar que al realizar las entrevistas surgen relatos que evidencian un trabajo diario y constante por parte de las docentes para garantizar a todos sus estudiantes la materialización del derecho a la alfabetización. Se puede concluir, de las ideas expresadas por las docentes entrevistadas, que trabajan en equipo; de acuerdo con sus tiempos, al trabajo docente y pedagógico; planifican, seleccionan contenidos, acuerdan ideas generales para ajustar las propuestas alfabetizadoras a las necesidades y demandas de cada grupo. Preocupa a las docentes el contexto socio-histórico del que provienen sus estudiantes, considerándolo a esto como un factor condicionante pero no determinante, ya que intentan equilibrar las carencias que traen los niños y niñas, donando desde la escuela, un ambiente alfabetizador.

Sin embargo, todos estos factores que confluyen en el diseño de prácticas pedagógicas no son conceptualizados por las docentes, ya que se posicionan desde una mirada netamente empírica, alejadas de un marco conceptual. Podemos señalar entonces que las docentes entrevistadas, en cuanto al primer ítem en

cuestión; carecen de un marco teórico que las habilite a tomar una postura epistemológica sobre la alfabetización que enmarque sus prácticas pedagógicas.

Sostenemos la necesidad de revisar las prácticas a la luz de teorías, investigaciones y métodos de enseñanza para fortalecer sus principios, en virtud de una educación de calidad, inclusión y sosteniendo a la escuela como institución social que debe garantizar la concreción de la alfabetización para todos los estudiantes; más allá de otras cuestiones como ritmos de aprendizaje, diferencias en los tiempos personales para la adquisición de las habilidades lectoras y escritoras.

Esta necesidad de elaborar un marco teórico a nivel institucional es expresada por una docente que enfatiza la posibilidad que otorga el trabajo organizado y consensuado por el colectivo docente.

Los docentes, desde sus discursos, no evidencian una postura epistemológica asumida sobre la alfabetización. Esta cuestión nos parece fundamental para el diseño de las propuestas pedagógicas que deben acompañar el proceso de alfabetización de los estudiantes.

En este punto nos parece importante señalar la psicogénesis de la escritura como base epistemológica para encarar cualquier proyecto institucional de alfabetización, con las prácticas pedagógicas que devienen de este. Las investigaciones de Emilia Ferreiro, basadas en el pensamiento piagetiano, nos hablan de un sujeto cognoscente, intelectualmente activo, que se hace preguntas, se problematiza y busca soluciones en torno al objeto de estudio: la escritura, para tratar de comprender sus reglas de producción y funcionamiento; desde una perspectiva de prácticas sociales de lectura y escritura. (Doc. N° 1, 2015)

Situándonos en el segundo eje de análisis, sobre los tiempos para acceder a la alfabetización, las docentes relacionan la alfabetización con el tiempo escolar y la gradualidad del sistema educativo. Se enfocan en un tiempo lineal y grados determinados por el sistema educativo, para la adquisición de la lectura y de la escritura. Esto, por sobre su definición como proceso y la descripción de métodos y estrategias que pueden intervenir en su representación.

Está muy instalada la idea de las U.P. como bloque en el sistema de educación primaria, sin embargo se evidencia una falta de integración con el tercer grado para fortalecer el primer ciclo y ampliar el tiempo de acompañamiento de los estudiantes en la adquisición de la escritura. La articulación intraciclo puede generar las condiciones necesarias para trabajar con agrupamientos, permitiendo la movilidad de los estudiantes entre los distintos grados del primer ciclo para enriquecer sus experiencias de aprendizaje con los intercambios entre pares. Un trabajo en equipo planteado entre los docentes de los tres grados que conforman el primer ciclo crea las condiciones necesarias para asegurar un ambiente alfabetizador sistematizado, secuenciado y sostenido desde el primer ciclo con la progresión hacia los demás grados de la escuela primaria.

Nos parece pertinente plantear la conformación de una comunidad de lectores y escritores entre los estudiantes de primer ciclo, ya que habilita la concreción de prácticas sociales de lectura y escritura. De esta manera cobran sentido las destrezas y habilidades de lectura y escritura desde la diversidad, con distintos propósitos y puestas de manifiesto en diferentes situaciones comunicativas. (Baez, 2017)

Para avanzar en nuestras conclusiones sobre el análisis de las posibles causas o condicionantes que facilitan u obstaculizan la alfabetización, nos encontramos con tres posturas entre las docentes entrevistadas. Existen causas de índole orgánica que pueden demorar, o en algunos casos dificultar, la adquisición de la alfabetización. En estos casos es destacable el trabajo en equipo que se plantea con la escuela especial de la ciudad que interviene para su valoración y diagnóstico respectivo para culminar, si es necesario, con una integración con dicha institución escolar. Este trabajo interinstitucional se lleva adelante desde el acompañamiento del equipo docente y el trabajo integral con el estudiante, junto con todo el grupo de pares.

Otra postura es la situación que se genera en torno al contexto socio histórico del niño de tercer grado.

Una tercera postura se centra en la autoevaluación que expresa la docente al referirse a la necesidad de mejorar el uso de la biblioteca áulica e institucional,

para optimizar los recursos y garantizar un ambiente alfabetizador para todos los estudiantes. Con la finalidad de compensar por las carencias del contexto sociocultural familiar no pueden brindarles a los niños y niñas estímulos y herramientas de soporte para sus aprendizajes sobre la lengua escrita.

En cuanto al análisis sobre las estrategias didácticas, las docentes expresan que parten de un diagnóstico grupal e individual para conocer los saberes que traen los estudiantes al llegar a tercer grado y de los que pueden dar evidencia. Cuando se indaga sobre la finalidad y la utilidad que le confieren a esta evaluación diagnóstica, las docentes expresan que utilizan esta información para tomar decisiones en cuanto a sus planificaciones.

Las docentes narran que toman de esos datos, los contenidos y saberes no adquiridos, para partir desde allí en el diseño de sus planificaciones.

Hacen hincapié en los materiales usados a modo de motivación extrínseca que ofrecen a sus estudiantes como apoyo al proceso de alfabetización. Al mismo tiempo, focalizan sus expresiones en los distintos soportes que llevan al aula para presentar textos orales y escritos a sus estudiantes.

No se refieren en ningún momento a métodos ni estrategias para el diseño de sus propuestas alfabetizadoras.

Desde este trabajo sostenemos la necesidad de elaborar un marco teórico-práctico para sustentar propuestas alfabetizadoras que acompañen el proceso constructivo de adquisición de la lectura y la escritura.

Al referirnos a la formación de los docentes, las respuestas examinadas reflejan que el tratamiento del tema alfabetización inicial, ha sido escaso durante su paso por el Instituto de formación.

Si bien las docentes entrevistadas cursaron sus estudios en épocas anteriores a la actual Ley de Educación Nacional N° 26206 y a la Resolución 174/12, no evidencian una formación en territorio que otorgue rigor teórico - práctico a sus propuestas alfabetizadoras, como así tampoco muestran una actualización en los saberes precisos para diseñar propuestas alfabetizadoras transformadoras.

Las docentes, hacen mención al tratamiento de material bibliográfico, referido al tema, en reuniones plenarias. Esta situación hace pensar que la institución

destina un tiempo y un espacio para el trabajo intelectual con el equipo docente a través de una formación en territorio entre el equipo docente y el equipo de gestión.

Al revisar las prácticas alfabetizadoras en tercer grado desde los discursos de las docentes que tienen a su cargo estos grados, concluimos en que el trabajo docente como profesión intelectual debe habilitar el espacio y el tiempo para reflexionar sobre sus prácticas, leer, investigar, fomentar la curiosidad y la necesidad de perfeccionar sus prácticas y formarse en su rol de docentes atendiendo a la realidad histórica que determina las características que esta función debe tomar para estar a la altura de las circunstancias y ofrecer a los estudiantes las garantías necesarias plasmadas en estrategias, habilidades, quehaceres hábitos y destrezas como hablante competente, lector asiduo y escritor capaz de acomodarse a cada situación comunicativa que se le presente dentro y fuera del ámbito escolar. Solo así estaremos atendiendo a su derecho de formarse como un ciudadano crítico y pensante

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de formación docente*. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>.
- Álvarez Álvarez, D. & Hasbun Ortiz, V. (2014) *Alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético (tesis de licenciatura)*. Santiago de Chile.
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de la educación común*. Tercer Siglo 3. (6: Educación y lenguajes). Buenos Aires.
- Baez, M. (2017). (4 de septiembre de 2017). Escuela Abierta-Santa Fe. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1ET8cM-kIrs>
- Borzzone, A. y Marder, S. (2016). El cerebro convoca al mundo social del niño. Bases del programa de alfabetización *Leamos Juntos* para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera Infancia. *Revista Iberoamericana* (72), pp. 147-168.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Braslavsky, B.(s/f). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: SXXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: SXXI Editores.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: SXXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Piaget*. México: S.XXI.
- Ferreiro, E. (2004). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia *Lectura y Vida* 15 (3). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.pdf

- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE. Primera reimpresión.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: S. XXI.
- Guidali, M. (2011). *Perspectivas teóricas y didácticas propuestas por la conciencia fonológica y la psicogénesis. Para repensar puntos de encuentros y desencuentros*. Programa de lectura y escritura en español ProLEE. Uruguay.
- Morelli, S. (directora). (2017). *La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, entre la sala de 5 años del nivel inicial y el 2° grado de la educación primaria, en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe* (proyecto de investigación. Convocatoria PAIT2014). Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Industria Editorial Mexicana.
- Kuperman, G., Torres, M., Castedo, M. y otros (2011). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Buenos Aires.
- Kurlat, M. (2017). *Renovar el aprendizaje o promover procesos genuinos de Alfabetización. Para Juanito*. *Revista de educación popular y pedagogías críticas*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/sociedad/2016/12/06/nuestros-resultados-escolares-son-desastrosos-porque-hemos-renunciado-a-una-ensenanza-sistemica/>
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. 2da.edición. México: Secretaría de Educación Pública.
- López, A. (2012). *Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios* (tesis de maestría) Facultad de Humanidades y Ciencias de La Plata. Buenos Aires.
- Maier, I. (2015). *Textos de divulgación científica de la comisión de investigaciones científicas de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2015/05/23/nosotros/NOS-09.html>

- Marder, S. (2008). Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbanos marginales (estudio de investigación). Pozo, J. (2008). *Revista Educación. Comunicación. Tecnología* 3 (5). Medellín. Colombia.
- Robasco, I. (2000) “El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana”. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Salvarezza, F. (2016). Resultados escolares. Recuperado de: <https://www.infobae.com/sociedad/2016/12/06/nuestros-resultados-escolares-son-desastrosos-porque-hemos-renunciado-a-una-ensenanza-sistemica/>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* BÍforo Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009 a). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia un reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación* (50), pp. 23-29.
- Terigi, F. (2009 b). *Trayectorias Escolares. Del Problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico. Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Ministerio de la Nación.
- Terigi, F. (2006). *Tres problemas para las políticas docentes. Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf
- Terigi, F. (2012). Saberes docentes: “Qué debe saber un docente y por qué”. Documento básico. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Torres, M. y Cuter, M. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria Serie temas de alfabetización*. Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Buenos Aires.

Wells (2007 [1986]). *La construcción de los núcleos de aprendizajes prioritarios: conceptualizaciones, estrategias y materiales para el Proyecto Alfabetizador Institucional*. Documento del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2° Edición.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Investigación etnográfica e investigación. Acción*. Córdoba: Brujas.

Zamero, M. (2009 - 2010) "La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación" El primer estudio nacional. Buenos Aires.

Documentos

Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) Buenos Aires. Argentina

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12 (2012). Ministerio de educación de la Nación-Consejo Federal de Educación. Buenos Aires. Argentina

Documento transversal 1, la Alfabetización Inicial. 1a ed. (2015)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Decreto 3340/99: Régimen de Evaluación, Acreditación, Calificación y Promoción en las Escuelas de EGB de la provincia. Santa Fe. Argentina

Colección de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Primaria. NAP (2004) Ministerio de Educación de la Nación.