

Título: *Rupturas y continuidades en la alfabetización inicial.
Estudio en dos escuelas primarias del departamento de
Empedrado, provincia de Corrientes*

Proyecto N°1267

Equipo de Investigación

Directora: Marta Teresa Avalos. DNI N° 16.576.229

Integrantes:

- **Nélida Cristina Lodoli. DNI N° 17.930.881**
- **Rita María Rojas. DNI N° 13.517.634**
- **Daiana Elizabeth Guastavino. DNI N° 34.784.961**
- **Iván Claudio Vaskor. DNI N° 36.544.758**

ISFD “Julio Cortázar”, Empedrado, Corrientes

CUE: 180145100

Índice

-Resumen.....	3
-Introducción.....	4
-Metodología.....	10
-Análisis e interpretación de los datos.....	14
1. Primeros escenarios de alfabetización.....	15
2. Enfoques de enseñanza a través de los cuadernos de alumnos de primer grado.....	18
3. Estrategias metodológicas privilegiadas por los maestros alfabetizadores para enseñar la lengua escrita.....	23
-Discusión de los resultados	25
-Conclusiones.....	27
-Relato del proceso de investigación.....	30
-Recomendaciones y sugerencias.....	31
-Referencias bibliográficas.....	32
-Anexos.....	33

Resumen

La enseñanza de la alfabetización inicial es un desafío para la formación docente porque se observa un panorama desdibujado respecto de las teorías, las prácticas y los acuerdos institucionales en las propuestas didácticas desarrolladas en escuelas primarias. Durante el proceso institucional de alfabetización se produce una desarticulación entre la educación inicial y la primaria.

El ISFD "Julio Cortázar" trabaja en el campo formativo de la alfabetización en el Taller de Alfabetización Inicial. Esta materia se dicta en tercer año de los profesorados y promueve acciones conjuntas entre Práctica Docente, las didácticas específicas y algunas instancias de investigación educativa. Para esto se realizan breves incursiones exploratorias en contextos alfabetizadores de Jardines de Infantes y de Nivel Primario que se sintetizan en observaciones, entrevistas a docentes, lectura de cuadernos de aula, análisis de datos y elaboración de monografías.

Como objetivo general, nos planteamos describir el proceso de apropiación de la lengua escrita de los alumnos que cursan primer grado en dos escuelas primarias asociadas al ISFD, para identificar los modelos didácticos y metodologías empleadas por los docentes y para caracterizar los nodos que provocan ruptura o discontinuidad en la alfabetización, desde la Educación Inicial.

La investigación es cualitativa, con enfoque exploratorio-descriptivo. El diseño metodológico se basa en observaciones, entrevistas, registros de cuadernos/carpetas de alumnos y análisis de datos.

De acuerdo con los resultados se diseñará, de modo consensuado, un proyecto alfabetizador experimental considerando las metodologías tradicionales que circulan, enriquecidas a la luz de los enfoques actuales y las reflexiones sobre la práctica.

Introducción

Como Instituto formador de docentes que se desempeñan en escuelas primarias, reconocemos que estamos ante el desencuentro entre teorías, prácticas y acuerdos institucionales que provoca confusiones metodológicas y genera acciones dispares en el proceso alfabetizador.

Según investigaciones realizadas en el campo de la alfabetización, son muchos los casos en que no se mantiene la continuidad de la alfabetización temprana cuando el niño ingresa a primer grado del nivel primario, es decir que no llega a afianzarse el dominio de la lectura y de la escritura que fuera alcanzado por los sujetos.

Por un lado, las propuestas alfabetizadoras desconocen el valor social de la lectoescritura y se observa una marcada tendencia a utilizar el lenguaje con un propósito escolar. Y por otro lado, no existen variables internas coherentes (Braslavsky, 2007) respecto de las expectativas sociales. Las condiciones de alfabetización con metas comunicativas no se manifiestan regularmente.

Surgieron entonces los objetivos generales que nos planteamos:

1-Describir las prácticas alfabetizadoras de docentes y alumnos de primer grado de dos escuelas primarias asociadas al ISFD “Julio Cortázar” de Empedrado, Corrientes.

2-Diseñar un proyecto experimental de alfabetización para ser implementado en las escuelas asociadas que participan en esta investigación.

Y, como objetivos específicos, nos propusimos:

1.1. Identificar los modelos didácticos alfabetizadores empleados por maestros de primer grado del Nivel Primario.

1.2. Caracterizar los nodos que producen ruptura o discontinuidad en el proceso de alfabetización inicial.

2.1. Construir un espacio para el intercambio y el debate sobre la alfabetización inicial que promueva replanteos metodológicos, a partir de una mirada plural de los actores implicados.

2.2. Elaborar un proyecto experimental de alfabetización que se ajuste a la información relevada y analizada.

Sostenemos que la alfabetización es un proceso, no un estado. Quienes se forman para alfabetizar tienen que disponer de herramientas conceptuales y metodológicas acordes con los requerimientos de los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje escolar. Esto constituye nuestro objeto de investigación.

De acuerdo con sondeos realizados, suele emplearse una metodología tradicional de marcha sintética, no habiendo relación entre el método seleccionado y el contexto en que se produce el proceso de alfabetización. Tal vez por falta de un trabajo sostenido desde la perspectiva cultural.

Existe una evidente ruptura entre lo aprendido en Jardín de Infantes y lo que enseña el maestro de primer grado. El niño llega reconociendo su nombre propio y los días de la semana, pero luego estas prácticas culturales no se profundizan.

Los resultados de investigaciones consultadas (Zamero, 2010) señalan un dato común: los profesores de Lengua y de Práctica Docente manifiestan preocupación frente a la prácticas de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, debido a la repetición de propuestas alfabetizadoras desacertadas en las escuelas asociadas.

Algunos antecedentes sobre la temática nos permitieron señalar que la alfabetización inicial -en el nuevo curriculum- implica incluir una profundización en la Formación Docente. Esto podría lograrse con un trabajo permanente de interpelaciones y revisiones sobre los procesos curriculares y las prácticas profesionales de quienes ejercen la docencia y quienes se forman para eso.

Entre los supuestos teóricos en relación con la lengua escrita, hoy predominan los que provienen del constructivismo social de Vigotsky. Para este autor (Bouzas, 2004) entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito existen importantes diferencias, tanto en la estructura como en el funcionamiento. La escritura supone un alto nivel de abstracción, motivaciones más intelectualizadas (no se encuentran tan cercanas a las necesidades inmediatas) y una acción analítica por parte del niño.

Cuando la escuela proporciona al alumno elementos para aprender la escritura, muchas de las funciones psicológicas necesarias no empezaron a desarrollarse todavía. Por lo tanto, la enseñanza deberá basarse en procesos incipientes.

La postura socio-histórica cultural reconoce la importancia del excitante externo que afecta al sujeto para la acción (Itkin, 1999) es el punto de partida. Luego, se constituye en un proceso interno/subjetivo de transformación. Para Vigotsky, los estímulos sobresalientes son sociales porque sirven de fundamento para la conciencia social que comenzó con una coordinación colectiva de comportamientos.

La coexistencia de procesos psicológicos elementales de origen biológico y procesos psicológicos superiores. Aquí, el concepto que cobra relevancia es el de "zona de desarrollo próximo" (ZDP) ya que justifica la indivisibilidad del sujeto con su medio cultural y social. También, la ZDP señala la distancia entre el nivel real de desempeño del niño y su nivel potencial de desarrollo. En palabras de Itkin (1999: 36) "Esta zona es producto de una serie de procesos evolutivos internos que son capaces de operar solamente cuando el niño está en interacción con otras personas de su entorno y en cooperación con un semejante y estos procesos, al ser internalizados, coadyuvan al desempeño independiente del niño". Entonces, la guía del adulto (docente alfabetizador, en nuestro caso) y la colaboración del compañero (par del niño) son fundamentales.

Desde la perspectiva vigotskyana, referirse a la alfabetización -en sentido amplio- es destacar "las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia" (Braslavsky, 2007: 19). La alfabetización se refiere, inequívocamente, a la adquisición de la lengua escrita como parte de un *continuum* que comienza en la primera infancia, en el hogar y que se perfecciona cuando ingresa al sistema formal (escuela), hasta llegar a la alfabetización avanzada.

En este marco, es necesario un contexto alfabetizador para que el niño tenga oportunidades de interactuar con la escritura y la lectura de modos diferentes. Lo óptimo es un ambiente comunicativo y significativo.

De ahí que la escuela sea concebida como el principal agente alfabetizador, en la medida que ofrece una multiplicidad de estímulos para que los niños mantengan la

continuidad de la alfabetización temprana, como un proceso vinculado con la cultura escrita de la sociedad.

Al docente alfabetizador le cabe una intervención intencional en el proceso de alfabetización inicial, para lo cual tiene que planificar con un enfoque adecuado y con estrategias metodológicas definidas.

Este breve tratamiento teórico demanda una didáctica equilibrada para implementar en la escuela primaria. Siguiendo a Litwin (1999) nos ajustamos al concepto de didáctica como teoría acerca de las prácticas de enseñanza, inscriptas en un determinado concepto sociohistórico. A su vez, estas prácticas constituyen un todo que permite distinguir y reconocer las concepciones que sustentan. Desde esta mirada, el enfoque es entendido como un modelo teórico de interpretación de la denominada tríada didáctica (contenidos-docentes-alumnos) y de los componentes didácticos curriculares (objetivos, contenidos, estrategias y evaluación) que se utilizan para indicar las asunciones valorativas, en relación con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

En este orden de ideas, el método (Anijovich y Mora, 2009) sirve para significar y configurar las formas concretas asumidas -por el docente- en la enseñanza de los conocimientos que constituyen el proceso alfabetizador, a través de un conjunto de estrategias adoptadas para orientar el proceso de enseñanza, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

Reconocemos tres vertientes entre los antecedentes que priorizamos en relación con nuestro tema de investigación:

*Las investigaciones de E. Ferreiro (2008) sobre la adquisición de la lengua escrita hizo posible observar que los niños construyen ideas originales y sistemáticas sobre la escritura y que las ponen en acto al intentar interpretar lo escrito como al tratar de escribir por sí mismos. Sostiene en este sentido que se alfabetiza mejor:

- a) Cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos.
- b) Cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita.

c) Cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y situaciones funcionales vinculadas con la escritura.

d) Cuando se reconocen la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito.

e) Cuando se crean espacios para sumir diversas posiciones enunciativas delante del texto.

f) Cuando se asume finalmente que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto.

*Las últimas disquisiciones de B. Braslavsky que nos ofrecen un detallado itinerario sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, desde el constructivismo social que sostiene Vigotsky (teoría sociohistórico cultural) en cuanto a las interacciones, las potencialidades del sujeto y las intervenciones de los adultos. Desde esta postura, que no admite verdades absolutas, la estudiosa afirma que:

No se trata de opciones entre dos tendencias, sino que se trata de aceptar de qué manera una de ellas no pierde su valor ni su prestigio cuando se integra a las dimensiones más extensas de la otras, Son dimensiones que permiten abordar los nuevos problemas que afectan a la educación en general y a la alfabetización en particular anta las nuevas condiciones que se presentan en nuestro tiempo.

*Las contribuciones pedagógico-didácticas en referencia a la lectura y escritura. Específicamente las trabajadas desde los proyectos y documentos sobre Alfabetización Inicial, coordinados por S. González y desarrollados por María del Pilar Gaspar, M. I. Otañi y Mirta Torres, aportan interesantes recorridos para recrear y pensar en contextos específicos ante la posibilidad de que los niños participen en un mundo alfabetizado y dotado de sentido.

Y en referencia a la enseñanza de la lengua escrita en la Educación Inicial y en la Educación Primaria, M. Torres (2012) aporta interesantes recorridos para recrear y pensar en contextos específicos que requieren la creación de condiciones institucionales y el diseño de situaciones didácticas que otorguen a los niños la posibilidad de participar en un mundo alfabetizado dotado de sentido:

Lo que la escuela habilita es el acceso directo de los niños a los libros y a otros materiales. La escuela lo habilita, la escuela les confiere el derecho de ejercer como lectores y como escritores, sabiendo que desde una mirada convencional no lo son. No es espontáneo, la escuela lo habilita, lo genera, lo promueve, lo facilita; la escuela crea las condiciones didácticas

para que los niños actúen como escritores, ejerzan las prácticas de los que leemos y de los que escribimos.

Revisar libros para encontrar un tema es algo que los lectores plenos, los que somos lectores, hacemos. La escuela crea estas condiciones para que los niños se muevan como lectores, no espera. El maestro sabe que los niños no leen desde una mirada convencional. ¿Cómo interviene? Interviene leyendo, interviene planteando el problema, el tema, el contenido. Interviene acercando, asegurando la presencia de materiales escritos en el aula, asegurando la presencia de libros en el aula, interviene escuchando las interpretaciones de los chicos (...) para que los niños aprendan a leer leyendo, la escuela tiene que crear las condiciones didácticas para que lean. No se crean solas. Es necesario establecer las condiciones didácticas para que estas cosas sucedan.

De las investigaciones desarrolladas en períodos recientes, resulta importante el aporte de M. Zamero. En el 2009, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) le encomendó la realización del Primer Estudio Nacional acerca del Estado de la enseñanza de la Alfabetización Inicial en los ISFD del ámbito público y privado. Las conclusiones fueron sistematizadas en un documento que muestra la situación actualizada¹.

En función de lo que antecede y desde una mirada holística, entendemos con Melgar (2013) que el objeto de la alfabetización es la enseñanza escolar del sistema de la lengua escrita a través de sus prácticas sociales. Es decir, la enseñanza escolar de las prácticas sociales de la lectura y la escritura, de modo tal que los alumnos comprendan gradualmente las características del sistema de la lengua escrita.

¹ Editado por el Ministerio de Educación en el año 2010: La formación docente en Alfabetización Inicial como objeto de investigación.

Metodología

La investigación llevada a cabo tuvo un diseño metodológico de corte cualitativo, con un enfoque exploratorio-descriptivo.

Las preguntas que guiaron el proceso de investigación fueron:

-¿Qué concepciones sostienen los docentes de primer grado de la escuela primaria respecto de la enseñanza de la lengua escrita?

-¿Existe un método (o varios) que articule las propuestas tradicionales y las actuales?

-¿Es posible identificar los enfoques didácticos en las prácticas alfabetizadoras?
¿Cómo?

-¿Qué características tiene el ambiente alfabetizador? ¿Son diferenciadas cuando el contexto es urbano o rural?

El trabajo de campo comenzó en el mes de septiembre del año 2012, coincidiendo con el tercer trimestre del ciclo lectivo. Por este motivo, tuvimos que modificar el segundo objetivo enunciado en el proyecto original de investigación² y, en consonancia, algunas estrategias metodológicas. Por esto, también ajustamos el cronograma y las tareas previstas para cada tramo.

El equipo pudo realizar tres entradas al campo con el fin de implementar el diseño metodológico, entre los meses de septiembre-octubre, noviembre-diciembre de 2012 y mayo-julio de 2013. Esta última etapa fue incluida para dar continuidad al proceso investigativo, dado que surgieron elementos interesantes provenientes de las expectativas expresadas por las docentes alfabetizadoras. La inminente aplicación de

² Diseñar un proyecto experimental de alfabetización para ser implementado en las escuelas de la muestra.

medidas tendientes a favorecer la permanencia de los niños en la escuela, según lo dispuesto por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12³.

En esta normativa surgen cambios fundamentales, al considerar al primer y segundo grado de la escuela primaria como una unidad pedagógica. Es decir, que los alumnos de primero pasen a segundo sin posibilidad de repetir. Y el foco está puesto especialmente en la alfabetización inicial, lo que demanda revisar las prácticas de enseñanza instaladas en las escuelas y potenciar acuerdos en lo institucional, organizacional y curricular.

La recolección del material empírico se concretó mediante la negociación con directivos, maestras y tutores de los alumnos de cada comunidad educativa. Para saber en qué momento del proceso de alfabetización inicial se encontraban los alumnos al comenzar la investigación, fueron seleccionadas las producciones correspondientes al primer trimestre del ciclo lectivo 2012 y también accedimos a las carpetas de quienes hicieron sala de 5 en Educación Inicial, durante el año 2011 en esas instituciones.

Como instancia formativa y de fortalecimiento, durante la primera etapa del proceso de investigación, el equipo se reunió una vez por mes para trabajar bibliografía específica sobre alfabetización, desde la línea sociohistórico-cultural (B. Braslavsky, 2007; L. Daviña, 1999; M. Zamero y otras, 2010; P. Bouzas, 2004; S. Melgar y E. Botte, 2009-2010 y 2013) y sobre los fundamentos que sustentan el análisis crítico de las prácticas (I. Clot, D. Faita y G. Fernández, 2007 y 2012) con el propósito de introducirnos en el empleo de la videocopia, como dispositivo de análisis posterior. En este sentido resultó oportuno definir qué aspectos se considerarían en las filmaciones y con qué recursos técnicos (manejo de cámara filmadora, por ejemplo). Desde esta perspectiva, reconocimos un método explícito que fue útil como herramienta para analizar lo que sucede en una clase y construir un sentido de manera conjunta (equipo

³ El texto completo de esta Resolución puede consultarse en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/174-12.pdf>

de investigación y docentes alfabetizadoras). Al decir de I. Clot (2012), conocer mediante la “*autoconfrontación cruzada*”- las características diferenciales entre el trabajo prescripto y el trabajo real que desarrollan los profesionales, en nuestro caso los docentes.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos que implementamos fueron:

*Observaciones espontáneas del contexto educativo de las instituciones seleccionadas, en general y de las aulas en particular. El objetivo principal fue describir el contexto escolar, la cotidianidad, los mecanismos de trabajo institucional y didáctico, tipo/s de agrupamiento/s que predominan en el ambiente alfabetizador, los materiales utilizados por las docentes y los alumnos, entre otros aspectos. De cada instancia observada se registró la información pertinente.

*Observaciones estructuradas, para la descripción y complementación de la información relevada, basadas en un protocolo (ver en Anexos, el *Instrumento N° 1*) construido por el equipo. Mediante esta estrategia se pudo registrar aspectos específicos que caracterizan las aulas alfabetizadoras. En total, se hicieron cinco observaciones de jornadas completas, en cada escuela y cuando el equipo consideró necesario para la profundización de datos analizados.

*Entrevistas formales e individuales a dos docentes alfabetizadoras de las escuelas primarias del estudio, que se desempeñan en primer grado, una de ellas en turno matutino y otra en turno vespertino. El objetivo fue indagar acerca de los componentes teóricos, pedagógicos y didácticos en cuanto a la enseñanza, qué representaciones tienen y qué decisiones adoptan cuando planifican e implementan acciones en el proceso de alfabetización. El cuestionario se basó en preguntas simples, de experiencia como docentes, descriptivas y de opinión (ver en Anexos el *Instrumento N° 2*).

*Registros de escritura y lectura de carpetas y cuadernos de sala de 5 en Educación Inicial (correspondientes al 2011), cuadernos de clase y otras producciones de alumnos que cursaron primer grado en 2012. El objetivo era saber qué significación se da a la

lengua escrita en el proceso de alfabetización inicial. Como procedimiento descriptivo de lo observado y explorado, tuvimos en cuenta el *Instrumento N° 1*.

*Videos de clases, filmados por los investigadores. Nuestra meta fue obtener material audiovisual que, más adelante, se constituyera en un dispositivo para el análisis interpretativo y la discusión. Por eso, fueron editados segmentos de las filmaciones logradas y se confeccionó un guión (ver en Anexos el *Instrumento N° 3*) que fue utilizado durante el Taller de reflexión. Entre las dimensiones analizadas consideramos:

- a) La propuesta didáctica implementada por la docente (en qué consiste, aspectos metodológicos que predominan).
- b) Los elementos que representan las prácticas alfabetizadoras (desde el docente y desde el comportamiento manifestado por los alumnos).
- c) El ambiente alfabetizador.

*Talleres de reflexión para el debate de ideas e intercambio entre los implicados en la investigación (equipo y docentes de las escuelas asociadas). En forma conjunta, se realizó una reconstrucción de las secuencias registradas y se escribieron conclusiones de manera consensuada que nos aproximara a la elaboración criterios para el diseño de un proyecto experimental de alfabetización.

Análisis e interpretación de los datos

El universo de estudio estuvo definido por las escuelas primarias. La muestra intencional está constituida por 2 escuelas primarias -una del radio urbano y otra de la zona rural- del departamento de Empedrado, provincia de Corrientes.

Consideramos la pertinencia de esta muestra respecto de nuestro objeto de investigación y las características distintivas que presentan en cuanto a la organización institucional, administrativa y pedagógica. Ambas escuelas poseen Nivel Inicial y Nivel Primario y participan en planes/programas nacionales y jurisdiccionales como PIIE y Plan Nacional de Lectura. Además, contamos con la predisposición y apertura de las comunidades educativas.

Como unidades de análisis optamos por las prácticas alfabetizadoras (formas de enseñar, estrategias alfabetizadoras y las producciones de alumnos (cuadernos, carpetas y otros materiales escritos).

Después de recolectados los datos, utilizamos estrategias para el procesamiento y análisis que sintetizamos seguidamente.

a) Un análisis interpretativo-descriptivo de:

1-Los registros de escritura y lectura de carpetas y cuadernos de sala de 5 de Educación Inicial, cuadernos de clase y otras producciones de alumnos que cursaron primer grado en 2012. En general, las variables que se consideran para el análisis fueron:

-En carpetas de sala de 5 que funcionan en las escuelas seleccionadas: qué líneas teóricas se infieren y los tipos de producciones que predominan.

-En los cuadernos de tareas⁴ y de *deberes*⁵, en cada contexto: proceso de escritura, tareas/actividades que se realizan y aspectos de revisión/corrección.

⁴ Son los cuadernos que contienen las tareas extraescolares.

⁵ Son los cuadernos institucionalizados en las escuelas primarias de la jurisdicción. Contienen actividades formales, desarrolladas durante las clases (al menos una por día y por área de contenidos trabajado).

2-Los segmentos de clases filmadas. La intención era aplicar una adaptación del dispositivo de videocopia, donde se observen las situaciones cotidianas de trabajo de las maestras alfabetizadoras y luego se analizaran aspectos vinculados con las formas de enseñar, las estrategias metodológicas adoptadas y las actividades de alfabetización predominantes en cada situación.

b) Una triangulación de los datos obtenidos a través observaciones, entrevistas y análisis del material audiovisual y las producciones escritas de los alumnos, a la luz del marco teórico construido.

Entre la información sistematizada, pudimos establecer las categorías desde las que intentamos responder a nuestros interrogantes.

1-Primeros escenarios de alfabetización

De modo breve, describimos el contexto general de cada escuela del estudio y el contexto alfabetizador en particular. Nos pareció importante focalizar en el contexto alfabetizador porque es donde el alumno tiene que encontrar oportunidades de interactuar con la escritura de maneras diferentes y con referentes diversos. Son condiciones que se fundan en la necesidad de una enseñanza natural que lleve al niño (desde Jardín de Infantes) a la comprensión interna del sistema de escritura.

La escuela rural se encuentra ubicada a 6 km del casco urbano de Empedrado, cabecera de departamento en la provincia de Corrientes. Se trata de una institución que da respuesta a la demanda educativa inicial y primaria de una pequeña comunidad; tiene una población dispersa en el espacio geográfico, caracterizada por un *“bajo nivel socioeconómico”* (e2, ER/p2.2)⁶

Tiene un cargo de director/a y equipo de docentes conformado por cinco docentes de grados, una maestra jardinera y una profesora de computación, que provienen de la

⁶ En adelante aparecen codificados los fragmentos transcritos de las entrevistas administradas a las maestras alfabetizadoras, teniendo en cuenta que “e 1” o “e 2” refieren a entrevista 1 o entrevista 2; “ER” es “Escuela Rural”, “EU” es “Escuela Urbana” y “p” es “pregunta” y el número correspondiente al Instrumento N° 2 (ver en Anexos).

ciudad de Empedrado y viajan diariamente hasta el lugar. También cuenta con un portero y una cocinera que residen en la zona.

La institución educativa tiene una sola sección de primer grado, con su correspondiente un cargo de maestro/a.

Los niños llegan muy temprano a la institución (antes de las 8:00) y en la mayoría de los casos sin el acompañamiento de algún adulto. Algunos niños se trasladan en caballo hasta la escuela, mientras que otros lo hacen en bicicleta. La maestra relata: *“Los alumnos que vienen a esta escuela son muy humildes, algunos son muy carenciados (en lo económico) y con falta de apoyo en la casa (...) Algunos niños viven cerca de la escuela y otros muy lejos. Eso también les imposibilita venir los días de lluvia, a veces uno o dos días”* (e2, ER/p2) A esto agregó que algunos de los alumnos que cursan primer grado no hicieron Nivel Inicial.

El edificio escolar está en muy buen estado de conservación. Es muy amplio, tiene cinco salones para los grados de Primaria, una oficina para la dirección, sala de computación, cocina, un salón para los maestros, sanitarios para docentes y para alumnos, un escenario de material concreto, dos depósitos (uno externo y otro interno), una capilla, un patio con funcionalidad de comedor y un patio externo con mástil. Existe un predio aldaño que se utiliza como cancha de fútbol. Las instalaciones de Nivel Inicial se encuentran en un sector anexado al edificio central.

Posee una biblioteca general, ubicada en la dirección. Todos los maestros pueden usar los libros, mientras que los alumnos solo con la autorización de su maestro. Además, pudimos comprobar que cada salón tiene dos armarios que contienen los recursos didácticos que necesitan y libros de uso exclusivo de cada maestro.

En el pizarrón se encuentra un cartel que dice *papá* y *mamá*. En una de las paredes del aula, aparece un cartel con el abecedario; no vemos carteles con nombres de los niños o con palabras aprendidas. En una clase, observamos a una niña que apela a su memoria para recordar la última letra que aprendieron.

La escuela urbana está ubicada en el radio céntrico de la ciudad y cuenta con los niveles de escolaridad Inicial, Primario y Secundario. Para cada nivel existe un cargo directivo.

El Nivel Primario solo funciona en turno vespertino. Tiene una única sección de primer grado, con un cargo de maestra alfabetizadora. También, docentes para áreas específicas como Expresión Artística (Plástica, Educación Física), Tecnología e inglés.

Los niños que asisten al primer grado correspondiente a nuestro estudio provienen de familias con nivel socioeconómico sostenido, que de alguna manera favorece para que los alumnos tomen contacto con materiales alfabetizadores sugeridos o necesarios para el desarrollo de contenidos escolares. La maestra, al ser entrevistada comentó que *“Todos hicieron jardín de infantes en esta institución. No se incorporan alumnos de otros establecimientos (...) cuando empecé con ellos, preparé materiales y me dieron una sorpresa. Todo lo que les traía, ellos ya conocían”* (e1, EU/p2.2.1) También dijo que algunos sabe leer y escribir su nombre y que la maestra de sala de 5 le había comunicado sobre las características de los niños.

El edificio escolar tuvo su última refacción total en el año 1997. Por el aumento considerable de la matrícula, actualmente los espacios son compartidos y resultan insuficientes (tienen que compartir sanitarios niños y adolescentes, por ejemplo).

Esta escuela cuenta con una biblioteca general, para todos los niveles. Años atrás ingresó al PIIE; ésto permitió que incrementara la cantidad de material bibliográfico, didáctico y tecnológico (gabinete de informática) para Primaria.

El aula de nuestro interés presenta láminas y dibujos adheridos a las paredes, elaborados por los alumnos. Sin embargo, esto no es indicio de que fueran aprovechados en otro momento del proceso alfabetizador. Situación que corroboramos en una de las clases filmadas, cuando no se utilizó alguna lámina como referente para escribir el nombre *Blancanieves*.

2-Enfoques de enseñanza a través de los cuadernos de alumnos de primer grado

El enfoque de enseñanza, considerado como un modelo teórico de interpretación de la tríada didáctica y de los componentes didácticos curriculares señala el valor otorgado al proceso.

Si al docente alfabetizador le cabe planificar su tarea mediante un enfoque y estrategias metodológicas definidas, nos pareció relevante continuar con una descripción de las expectativas del maestro sobre la alfabetización. Al pensar en una planificación, el maestro tiene que lograr un equilibrio entre las expectativas provenientes del alumno, su familia y la comunidad; de la institución educativa en que se desempeña; de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y las recomendaciones o indicaciones de las autoridades institucionales y del Supervisor que correspondiera y de sus propias competencias profesionales para enseñar.

Cada escuela del estudio presenta situaciones diferenciadas en cuanto al enfoque didáctico adoptado. Encontramos una posible explicación en el posicionamiento teórico del docente y en las características socioculturales del contexto en que comienzan sus trayectorias escolares los alumnos. Según la docente rural entrevistada *“no todos los alumnos de primer grado provienen del Jardín que funciona en la escuela⁷. Algunos no van y entran a la escuela primaria directamente. Parece que los padres no le dan importancia al jardín o creen que los niños son muy chiquitos para ir a la escuela... no sé. Pero eso hace que haya chicos que les va mejor en primero y a otros no tanto”* (e2, ER/p2.5.1).

También obtuvimos información interesante al analizar las producciones escritas de los niños que cursaron primer grado e incluso algunas carpetas rastreadas de sala de 5 en Educación Inicial de las instituciones de la muestra.

⁷ Depende de un JIN (Jardines de Infantes Nucleados), organización administrativa y pedagógica vigente en la jurisdicción de Corrientes, para las instituciones estatales de Educación Inicial (Salas de 4 y de 5).

Escuela A	Escuela B
<ul style="list-style-type: none"> - 1 carpeta de Sala de 5 y material con actividades realizadas por el niño: un Libro y un Cuaderno complementario. - 5 cuadernos de deberes. - 4 cuadernos de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 carpeta de Sala de 5 y un “Cuaderno de Aprestamiento”⁸ trabajado por el niño a partir de consignas escritas por la maestra. - 5 cuadernos de deberes. - 4 cuadernos de tareas.

Los cuadernos (y las carpetas) nos permitieron centrar la mirada en el proceso de enseñanza de la alfabetización (Zamero, 2010). Explorando sobre las actividades nos acercamos a los aspectos metodológicos y las estrategias implementados por docente; en particular, cómo se trabaja la escritura.

Por lo explorado en el material producido por los niños de la muestra cuando asistieron a Sala de 5, encontramos actividades de aprestamiento. En la escuela urbana aparecen solapadas (cuaderno de *Tizi*, en páginas 22-23), mientras que en la escuela rural son actividades continuas, predominantes y naturalizadas.

La alfabetización cultural desde un proyecto alfabetizador institucional que se promueve en la Educación Inicial se manifiesta en algunas producciones analizadas, por lo que inferimos cierto aprovechamiento de las tipologías textuales. Por ejemplo, cuando Tizi trabaja con un texto instructivo (página 66 del libro “*Soltá tu manito*”) que luego fue utilizado para las actividades de Feria de Ciencias, según el registro de una de las investigadoras.

En general, el docente de primer grado no tiene en cuenta los avances obtenidos en la alfabetización temprana, aunque afirman saber qué conocimientos o competencias fueron adquiridas o desarrolladas en la Educación Inicial “*para hacer la planificación anual*”. (e1,EU/p2.5.1)

⁸ Denominación que identifica el cuaderno explorado por los investigadores de campo.

Como aspectos comunes y diferenciales entre los cuadernos⁹ recolectados en las dos escuelas de la muestra, destacamos que están en buen estado de conservación y coinciden en un registro claro de los datos identificatorios de los alumnos y en una portada. Las rutinas con que trabajan en los cuadernos son parecidas: se deja constancia del área correspondiente a cada actividad, los números de actividades realizadas. Los títulos y las fechas faltan en cuadernos de una de las escuelas.

En la mayoría de las actividades de escritura se utilizan fotocopias como soporte. El tipo de letra que más se ejercita es la imprenta mayúscula. Las unidades seleccionadas son las letras, sílabas, palabras sueltas y, en escasas oportunidades, los textos.

En los cuadernos explorados el aprestamiento está presente y con mayor frecuencia se produce en el área de Lengua con ejercicios de recorte y pegado, grafismos y palotes. Realizan grafismos de sílabas en imprenta mayúscula, imprenta minúscula y cursiva minúscula. Con respecto a la escritura del nombre propio, únicamente se encontró registrada una actividad en el área de Ciencias Sociales, titulada “*Mi familia*” (cuaderno de *You*, folio 21). La actividad consistió en presentar (con dibujos) a los miembros de la familia, haciendo sus tareas habituales.

Por lo explorado, inferimos que la enseñanza de las letras es un contenido relevante. La lectura es mencionada en los cuadernos como segundo contenido priorizado. Se trabajan cuentos. Por ejemplo, *La zorra y la cigüeña* (cuaderno de *Minie*, en folio 7 aparecen dibujados los protagonistas).

En cuanto a los textos, encontramos poesías, adivinanzas, recetas de comidas, rimas y mensajes cortos. Por ejemplo, en el cuaderno de *Muñequita*, en folios 7 y 17.

Los contenidos de las diferentes áreas se trabajan con actividades recortadas de un libro y según la finalidad. Por ejemplo: cuaderno de *Muñequita* (folios 6, 12, 15, 16, 36)

⁹ El corpus obtenido es voluminoso. Por eso, optamos por mencionar folios que correspondan a cada situación descrita.

y *Tom* (folios 6, 10, 13, 14, 15). También con fotocopias de diversas actividades para cada área. Por ejemplo: cuaderno de *Cars*, en folios 3, 4, 11, 15, 28.

En el caso de Ciencias Sociales, se registran predominantemente las actividades de efemérides, acompañadas con títulos recordatorios y fotocopias con imágenes alusivas y/o textos cortos.

Cuando de corrección se trata, las maestras alfabetizadoras utilizan notas conceptuales y, en algunos cuadernos de la escuela urbana, aparecen comentarios para ejercitar la lectura o para destacar el logro alcanzado por el alumno. Pero, no se observan referencias a la autocorrección o al completamiento de tareas.

3-Estrategias metodológicas privilegiadas por los maestros alfabetizadores para enseñar la lengua escrita

En este apartado, consideramos oportuno presentar los siguientes subtítulos:

- 3.1. Las formas de agrupamiento en el aula
- 3.2. Los tipos de actividades que predominan
- 3.3. Formas de intervención del docente durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Para esto, fue relevante la información proveniente de las entrevistas a docentes y el intercambio en la reconstrucción de secuencias de clases filmadas, durante los talleres de reflexión conjunta.

Cuando se planteó a las docentes acerca del diseño de las clases (qué momentos se consideran y con qué criterio/s), respondieron que consideran los tres momentos convencionales de una clase y si alguna situación permite, se modifica por ejemplo el inicio. Una entrevistada fundamentó este cambio diciendo que *“si los niños están entusiasmados por algún suceso o acontecimiento, o pasa algo en la escuela o la zona, comienzo conversando sobre eso. Yo los animo continuamente a hablar, porque no todos los niños hablan solos”*. (e2, ER/p2.5.1)

3.1. Las formas de agrupamiento en el aula

Pudimos reconocer que no hay intercambio entre los niños que cursan primer grado y el proceso más bien se caracteriza por acciones individuales. En esta modalidad de trabajo encontramos un *nodo de ruptura* con respecto al proceso de alfabetización en la Educación Inicial, donde la modalidad colaborativa es recomendable. Tal vez no se hayan desarrollado las habilidades y competencias sociales (durante el nivel anterior de escolaridad) necesarias hoy para las propuestas en grupos colaborativos.

3.2. Los tipos de actividades que predominan

De acuerdo con los propósitos del Nivel Inicial, los niños logran incipientes experiencias con la escritura, a través de la manipulación exploratoria de objetos culturales concretos (libros, revistas, periódicos, textos literarios, etc.). En el corpus obtenido con producciones de sala de 5, se registran propuestas de escritura como:

- Creación de rimas. Entendemos que la finalidad era jugar con la sonoridad y fomentar la capacidad expresiva y la atención.
- A partir del nombre *Luna*, los niños escriben un cuento breve, con letras impresas mayúsculas.
- Titiricuento. Consiste en una actividad enviada a los padres, para realizar de modo conjunto, que transcribimos seguidamente.

Señores padres:

Los niños llevan un trabajito para hacer el fin de semana y regresarlo el lunes.

La propuesta consistió en ofrecer a cada niño una bolsa y con un elemento de papel "Sombrero". Los niños pegaron el Sombrero elegido en la bolsa y, a partir de él, van a crear un personaje dibujándolo o componiéndolo por medio de un collage.

Finalmente deberán elegir un nombre para su personaje e inventar una historia cortita.

Esta actividad persigue una doble finalidad sumamente valiosa. "Expresar" y "escuchar", expresarse y transmitir lo que piensan y sienten y escuchar a los compañeros.-

- *"Mi historia personal"*. Material elaborado por el niño y su familia, mediante consignas dadas por la maestra jardinera.

En el Nivel Primario, las actividades son más globales y sistemáticas, según se den las condiciones institucionales y el contexto. De las clases observadas en primer grado, es destacable la prevalencia de las actividades repetitivas, nemotécnicas y mecánicas (más en la escuela rural). Resultan carentes de significatividad para los niños.

En algunas producciones de la escuela urbana se perciben cambios, por ejemplo en las prácticas originadas en textos literarios; aunque en paralelo todavía se continúa con el sistema de letras sueltas.

Los sujetos observados (durante el transcurso del tercer trimestre del año escolar) no hacen escrituras autónomas. Aprenden las letras con actividades que requieren habilidades aisladas, pero no aprenden a escribir.

Es probable que estas situaciones evidencien ejes *de ruptura*: no se retoman los avances obtenidos en la alfabetización temprana (aunque el docente afirme importarle). Ninguna de las entrevistadas mencionó o hizo referencias a diagnósticos contextualizados.

Por lo analizado, no existe claridad en la elección de las actividades de enseñanza y que delimite una metodología específica para alfabetizar. Por ejemplo, cuando comienzan trabajando con un texto y terminan con la consigna “Dibujá a...”

3.3. Formas de intervención del docente durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Estas formas varían, según se trate de la escuela urbana o la escuela rural. Creemos que el grado de apertura y los objetivos institucionales son factores que inciden.

Las docentes no llegan a definir su posicionamiento didáctico respecto de la enseñanza alfabetizadora. Una de las razones es que faltan precisiones conceptuales del enfoque sociocultural sobre alfabetización inicial. Otra razón es la débil propuesta metodológica.

Se percibe un escaso aprovechamiento de lo que surge en una clase en que se podría haber enseñado contenidos de alfabetización inicial. Es el caso (filmado) donde

se trabajaba sobre el cuento “*Blancanieves*”, se pudo incorporar el contenido de nombre propio o el orden lógico de oraciones, cuando la maestra pedía los rasgos distintivos de la protagonista o se podía trabajar el habla contextualizada.

Aquí resulta oportuno recordar la interpretación vigotskyana de la clase: siempre el maestro tiene que operar o intervenir sobre la ZDP, una vez identificado el nivel de desarrollo en que se encuentra el niño.

Resumiendo y respondiendo a planteos sobre cómo intervienen en el proceso alfabetizador, una de las entrevistadas describe: *“Uso variadas estrategias. Los niños hacen producciones (escritas) individuales y grupales, a partir de un cuento o una adivinanza o una idea que trabajamos en clase, en una hoja si es individual o un afiche si es grupal. A veces son dibujos (...) escrituras donde el niño cambia el final del cuento o arman el final junto conmigo. En un libro que tenemos hay Pasos del escritor que comienza con la escritura conjunta (...) Yo al principio les doy siempre textos cortitos, ya sea en el pizarrón o a ellos, o trabajan con el libro”*. (e1, EU/p2.5.2)

Discusión de los resultados

La elección de estrategias metodológicas para el proceso de alfabetización inicial aparece *difusa*, con poca claridad cuando se plantea al docente por la perspectiva teórica que sustenta sus prácticas alfabetizadoras. No obstante, la reflexión conjunta originada en los encuentros del equipo y las docentes de la muestra, posibilitó consensuar algunas ideas y propuestas.

En principio, trabajar las definiciones conceptuales y metodológicas actualizadas de alfabetización inicial, en espacios articulados entre niveles (Inicial y Primario). Esto nos indujo a pensar en otras condiciones específicas para el ingreso a la enseñanza de alfabetización, como la influencia del contexto social en las trayectorias escolares.

Otra propuesta es sistematizar las experiencias de enseñanza sustentadas en marcos teóricos y enfoques coherentes con la realidad de los alumnos. Para esto, acordamos que un recurso óptimo es el registro narrativo personal (diario o bitácora del docente).

La enseñanza de la lengua escrita (como objeto cultural) debería centrarse en situaciones que permitan que el alumno llegue a comprender la naturaleza del sistema de representación. En este sentido, resulta adecuado el trabajo colaborativo entre pares, según el nivel de conceptualización alcanzado respecto de la escritura alfabética. Bouzas (2004: 42) afirma que “lo que el aprendiz está capacitado para hacer hoy en colaboración, mañana podrá hacerlo independientemente por internalización del proceso”. Este es un modo de clarificar los niveles de desarrollo propuestos por Vigotsky.

En este contexto, el *proyecto alfabetizador* tendrá que explicitar claramente el modelo pedagógico que lo sustenta, el enfoque didáctico de los contenidos a enseñar, las estrategias adoptadas y la valoración de la lengua escrita que la institución escolar promueve.

Fue importante la discusión generada acerca de la vigencia de la Resolución del CFE N° 174/12 y la Disposición del Consejo General de Educación de la provincia de Corrientes N° 122/13 (conocida parcialmente por los docentes), en lo que se refiere a

un nuevo modelo de organización escolar para asegurar que las trayectorias reales sean contempladas a la hora de planificar y enseñar.

Especialmente, interesó lo referido a la unidad pedagógica y a la promoción automática prevista para el primer ciclo de la escuela primaria. Un fundamento para lo pautado por la política educativa nacional es que la lectura y la escritura no son aprendidas de modo autónomo en el transcurso de primer grado; muchas veces requiere del fortalecimiento y acompañamiento que solo la escuela y los docentes pueden ofrecer.

Conclusiones

Cuando se genera conocimiento se trabaja desde el intercambio. El posicionamiento se logra con el tiempo (Roxana Guber, 2012).

La investigación concretada en dos escuelas primarias asociadas al ISFD “Julio Cortázar” de Empedrado (Corrientes) tuvo como objetivo primordial la descripción de prácticas alfabetizadoras en primer grado, tomando como ejes centrales los enfoques y estrategias didácticas para la caracterización de nodos que provocan discontinuidad en el proceso.

Dado el diseño metodológico exploratorio-descriptivo implementado y las condiciones ofrecidas por la realidad estudiada, se pudo construir un espacio para el intercambio de posturas teóricas e institucionales respecto de la alfabetización inicial. Las preguntas que orientaron la investigación generaron algunos conocimientos enmarcados en categorías analíticas.

En lo que refiere a las concepciones de los docentes de primer grado de la escuela primaria respecto de la enseñanza de la lengua escrita, no se llega a definir una posición firme, aunque afirman -cuando reflexionan sobre segmentos filmados- que conocen las fundamentaciones psicológicas y didácticas expuestas en documentos nacionales, como los NAP o Cuadernos para el aula y en instancias de capacitación.

La metodología de alfabetización implementada es mixta. Por momentos, priorizan aspectos madurativos de los niños para la escritura. En otros, la necesidad de centrar la mirada en las estrategias. O proponen enseñar desde la palabra para continuar con el análisis de unidades menores. La elección parece sostenerse en partes de la metodología propuesta por las concepciones vigentes.

Un eje de ruptura se plantea cuando el docente no retoma los avances obtenidos en la alfabetización temprana. Ninguna de las maestras entrevistadas mencionó algún diagnóstico formal, contextualizado o compartido con docentes de Nivel Inicial y a

partir del cual pudiera planificarse la enseñanza de la escritura. Está ausente la articulación entre los niveles Inicial y Primario.

Respecto de los enfoques didácticos en el proceso de alfabetización inicial, donde la modalidad colaborativa es recomendable, nos encontramos con el predominio de actividades con el grupo total, o individuales cuando las actividades son de cierre o práctica personalizada. Tal vez no se hayan desarrollado las habilidades y competencias sociales (durante el nivel anterior de escolaridad) necesarias hoy para las propuestas en grupos colaborativos.

Las características del ambiente alfabetizador son diferentes en las escuelas estudiadas. En la escuela rural, son escasas las oportunidades para experimentar con elementos significativos; mientras que en la escuela urbana el entorno cultural puede favorecer el acceso a experiencias alfabetizadoras.

Lo esperable en cualquier caso es –siguiendo a Ferreiro- que se tome contacto con diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita.

Para finalizar, consideramos que los aportes de nuestra investigación tuvieron impacto sobre:

*La cátedra de Alfabetización Inicial. Se profundizó y especificó el tratamiento de unidades didácticas en los proyectos o planes de cátedra de Alfabetización Inicial, mediante orientaciones para desarrollar una propuesta didáctica modélica.

*El trayecto formativo de los estudiantes avanzados del Profesorado de Educación Primaria. Con su incorporación en el equipo de investigación se acercó el objeto de estudio desde una mirada teórica en contextos diferenciados que contribuyen al mejoramiento de sus prácticas, como futuros docentes en alfabetización inicial.

*La institución de Educación Superior. Desde la complejidad de la temática, las líneas del proyecto propiciaron revisar la interrelación entre los campos que conforman el plan de estudio de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Primario, a través de articulaciones institucionales que permiten hacer foco en la didáctica específica de la alfabetización inicial.

A partir de lo transitado nos planteamos otros desafíos institucionales y académicos que consistirán en avanzar, a través de la investigación educativa, en torno de experiencias de apoyo a las escuelas asociadas en alfabetización.

Relato del proceso de investigación

El desarrollo del proyecto de investigación tuvo reformulaciones en cuanto a la estructuración del marco teórico, la fundamentación del diseño metodológico, para especificar alcances de la metodología de análisis de las prácticas que adoptamos. También, modificamos algunas actividades para el trabajo de campo y el cronograma de ejecución de tareas.

El equipo de investigación fue consolidándose a medida que avanzaba el proceso investigativo. Cabe mencionar que los dos estudiantes incorporados eran noveles investigadores y que habiendo concluido, mostraron altas competencias formativas para asumir las funciones requeridas.

Tres instancias de intercambio con otros investigadores de temáticas parecidas resultaron provechosas en este recorrido:

- El Taller Metodológico, para la asistencia técnica a la investigación, a cargo del INFD.
- Participación en las III Jornadas Nacionales y I Jornada Latinoamericana de Investigadores/as en Formación en Educación, organizadas por el IICE de la UBA, durante los días 3 y 4 de diciembre de 2012. Presentamos la ponencia: *“Las prácticas alfabetizadoras en el Nivel Primario”*, en el marco de esta investigación.
- El Taller de Escritura de Informes Finales (en la modalidad virtual y en el seminario presencial), como dispositivo de acompañamiento por parte del INFD.

Respecto de las escuelas primarias seleccionadas en esta ocasión, estimamos que fortalecieron los vínculos con el ISFD sede, de modo progresivo y sostenido. En esto tuvieron incidencia tres factores: las expectativas generadas por la convocatoria, la apertura para ingresar en esas comunidades educativas y el compromiso puesto en las acciones que los involucraron.

Recomendaciones y sugerencias

Como equipo, sabemos que haber finalizado la investigación no significa o implica estar en condiciones de intervenir sobre las prácticas pedagógicas. Lo importante fueron los procesos de búsqueda y los hallazgos que, mediante la socialización con las escuelas primarias asociadas al ISFD, nos encuentra trabajando de modo consensuado e innovador para proyectos futuros de alfabetización.

El abordaje de la alfabetización inicial requiere un considerable compromiso tanto para el maestro, como para la institución escolar. De ahí que para dar continuidad al espacio generado, proponemos diseñar de modo conjunto un proyecto experimental de alfabetización para el primer ciclo de la Educación Primaria que abarque dimensiones como:

- *Diagnóstico contextualizado.
- *Condiciones institucionales y curriculares.
- *Acuerdos entre Nivel Inicial (sala de 5) y Primario (primer ciclo) sobre las concepciones teóricas y pedagógicas para la alfabetización inicial.
- *Características del nivel evolutivo de los alumnos.
- *Enfoques didácticos, desde una perspectiva constructivista sociohistórica cultural.
- *Estrategias metodológicas.
- * Recursos específicos para la escritura.
- *Evaluación (inicial, de proceso y de cierre).

Un importante desafío para los docentes que alfabetizan en la escuela primaria actual es afianzarse en el análisis crítico de sus prácticas y desarrollar propuestas con una metodología equilibrada.

El camino puede ser sinuoso; pero la realidad educativa de quienes se forman nos demanda recorrerlo con nuestras mejores herramientas profesionales.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aique.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Buenos Aires: Longseller.
- Braslavsky, B. (2007). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Clot, I. y Faita, D. (2012). *Géneros y estilos en análisis del trabajo. Conceptos y métodos*. Buenos Aires: UNIPE.
- Daviña, L. (1999). *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 84
- Itkin, S. (compiladora, 1999). *Alfabetización inicial. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 35-39
- Nap de Lengua 1* (2006). Serie de Cuadernos para el aula. Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. República Argentina.
- Torres, M. y Cutter, M. E. (2012). *La alfabetización en los primeros años*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, p. 48
- Zamero, M. (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (Serie: Estudios Nacionales).
- Zamero, M. (2010). *La formación docente en Alfabetización Inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional 2009-2010*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Zamero, M., Cicarelli, M., Casualde, M. & Azar, M. (2010). *Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de primer grado. Scientia Interfluvius, volumen 1 (1-2): pp. 35-51*

Anexos

Instrumento N° 1

Protocolo para observaciones estructuradas

*Caracterización general del contexto educativo (para cada escuela observada): procedencia sociocultural y educativa (comienzo de las trayectorias escolares). Lugar en que residen los alumnos matriculados en 2012 para primer grado. Profesión/ocupación de los padres o tutores.

*Para obtener una codificación (niveles) sobre las producciones escritas de los alumnos, considerar las siguientes categorías:

1-Organización y representación:

-En cuadernos y carpetas de Jardín de Infantes. Función institucional y didáctica.

-En cuadernos de *deberes*. Función institucional y didáctica.

-En cuadernos de tareas. Función institucional y didáctica.

2-Aprestamiento/Alfabetización Temprana en Jardín de Infantes y en Nivel Primario:

a) Está implícito o explícito.

b) En qué área/s se desarrolla.

c) Qué tipo/s de ejercitación se realiza.

d) Cuántos y qué tipos de ejercicios se hacen. En qué momento del proceso escolar y en cuál de los Niveles predomina. (Incluir ejemplos).

3- Escritura del nombre propio. Cómo se produce. (Incluir ejemplos). Qué elementos se destacan.

4-Significación social de la escritura. ¿En qué situaciones se traduce esa significación? ¿Quién/quienes otorga/n esa significación? ¿Cómo?

5-Contenidos:

a) Cómo se organizan (¿Se trabaja con libros de textos? ¿Qué tipo/s de letras? ¿Qué tipo/s de textos: poesía, literatura, etc.? ¿Se gradúan?)

b) Aparecen secuenciados.

c) Cómo son seleccionados.

d) Qué unidades son seleccionadas (letras, sílabas, palabras).

e) Se consideran los tiempos.

f) Modo/s en que se distribuyen.

g) Rutinas: se trabaja enumerando los ejercicios/deberes/tareas, con nombre/título de la actividad, fecha y clima. Si se trabajan las efemérides y cómo.

*Intervención del docente alfabetizador:

a) Cuándo y cómo interviene el docente. Corrige, hace aclaraciones, escribe notas y/o comunicaciones, consignas (cómo son).

b) Interviene otro adulto o familiar en el proceso. Cómo y cuándo.

*Ambiente/contexto alfabetizador:

-Prácticas de lectura. Cuáles se destacan.

-Prácticas de escritura. Producción y comprensión. Significatividad.

-Uso de la Biblioteca escolar.

*Momentos de la clase:

-Conversación inicial, de apertura.

-Actividad/es de desarrollo. Se proponen producciones colectivas e individuales. Incluir ejemplos.

-Actividad/es de cierre. ¿Se refleja/n en el cuaderno de “deberes”? Incluir ejemplos.

*Evaluación:

-Cómo son las consignas.

-Significatividad.

-Relación con los contenidos seleccionados.

-Cómo se evalúa cada área

-Procedimiento/s o mecanismos y estrategias empleados.

Instrumento N° 2

Guión básico para entrevistar a docentes alfabetizadoras de las escuelas seleccionadas

1-PRESENTACIÓN Y APERTURA.

*Solicitar los siguientes datos al entrevistado/a:

1.1. Edad.

1.2. Situación laboral:

-Antigüedad en la docencia.

-¿Qué recuerdo/s tiene de su primeras experiencias como docente?

1.3. Formación académica:

-Dónde se formó como docente, cómo fue, qué título obtuvo.

-Cursó/cursa alguna otra carrera. ¿Cuál?

2-DESARROLLO DE LA ENTREVISTA.

2.1. Características del contexto general en el que se encuentra la escuela de pertenencia (geográficas, edilicias, vecindad, de qué trabajan los habitantes del lugar/condiciones socioeconómicas).

2.2. Acerca del contexto institucional en que se desempeña el entrevistado/a:

2.2.1. ¿Cómo es la escuela? Solicitar una descripción significativa sobre las características que tiene.

2.2.2. ¿Con quién o quiénes trabaja cotidianamente? ¿Qué tarea/s realiza/n?

2.2.3. ¿Cómo está organizada la rutina escolar?

2.2.4. ¿De qué modo se distribuyen el tiempo (horarios) y los espacios escolares? ¿Con qué criterios?

2.3. Acerca de las concepciones que sostiene el entrevistado/a, en cuanto al proceso de alfabetización en el Nivel Primario:

2.3.1. ¿Cómo obtuvo su posicionamiento respecto del proceso alfabetizador? Mediante instancias de capacitación referidas a la temática, lecturas recomendadas por especialistas, reuniones o indicaciones jurisdiccionales (u otros).

2.3.2. ¿Intervienen otros miembros de la comunidad educativa (por ejemplo, tutores o familiares) en la alfabetización de los alumnos? ¿De qué modo? ¿Cuándo son convocados?

2.4. Marco teórico metodológico que sirve de sustento para las prácticas alfabetizadoras.

2.5. Acerca del diseño de las clases:

2.5.1. Qué momentos se consideran. Con qué criterio/s.

2.5.2. Qué metodología elige y por qué.

2.5.3. Qué material o recursos emplea.

*CIERRE DE LA ENTREVISTA. Pedir una profundización/aclaración sobre alguna cuestión en particular e invitar a la entrevistada para expresar ideas o planteos no realizados.

Instrumento N° 3

Guía para el análisis de filmaciones y la reflexión conjunta:

-Observar los segmentos de clases registrados por el equipo de investigación.

-Preguntar: ¿qué tiene/n para decir sobre lo que se observó?

-Analizar los elementos que representan las prácticas alfabetizadores. Considerar las siguientes dimensiones:

- a) Cómo se presenta la propuesta didáctica; en qué consiste la planificación, qué aspectos metodológicos predominan.
- b) Qué elementos refieren a las prácticas alfabetizadoras, desde la docente y desde los alumnos.
- c) Qué elementos del contexto alfabetizador se pueden identificar; qué uso se da en el proceso.

-Intercambiar posiciones/posturas para la reconstrucción de las secuencias registradas.

-Escribir conclusiones, de modo consensuado, en relación con posibles líneas de trabajo futuro. Por ejemplo, en la elaboración de un proyecto experimental de alfabetización.