

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
(Convocatoria PAITI 2014)**

**“La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura,
entre la sala de 5 años del nivel inicial y el 2º grado de la educación
primaria, en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe”**

VERSIÓN FINAL

Directora: Dra. Silvia Morelli

**Grupo responsable: Profs. Nora Grinóvero, Patricia Torres, Erica Iturbe, Julieta
Pron, Natalia Diaz, Patricia Cosolito y Fernando Fontanarrosa**

Asesoras externas: Mg. Sonia Luquez y Mg. Fabiana Viñas

Diciembre 2017

Índice

1.	Introducción	3
2.	FASE 1	16
2.1	Sobre el diseño e implementación de la encuesta	16
2.2	Sobre la muestra	16
2.3	Sobre el cuestionario	17
2.4	Sobre los resultados	22
3	FASE 2	40
3.1	Sobre el diseño e implementación de las entrevistas en profundidad	40
3.2	Sobre el análisis de las entrevistas	41
3.3	Características generales de las entrevistadas	42
3.4	Eje 1. La escuela y la sala/grado	43
3.5	Eje 2. Experiencia y formación docente	52
3.6	Eje 3. Alfabetización inicial de los niños	59
3.7	Eje 4. Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura	73
4.	Conclusiones	102
5.	Bibliografía	109
	Anexo	

1. INTRODUCCIÓN

Características generales del proyecto

En este proyecto se conformó un grupo de trabajo compuesto por miembros de la Facultad de Humanidades y Ciencias, la Secretaría de Planeamiento de UNL y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, específicamente de las Direcciones Provinciales de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas, Estadística y Tecnologías Educativas y Estadísticas e Investigación Educativa.

Además, cuenta con la participación de un equipo de colaboradoras, a través de la asesoría externa, por un lado: dos profesoras expertas en el problema objeto de indagación, ambas pertenecientes a la FCE-UNER y, por otro, una experta en estadísticas para el análisis de la base de datos.

El diseño de investigación está basado en una metodología de doble abordaje: cuantitativo y cualitativo.

Se desarrollaron una serie de tareas en fases articuladas: a) un estado del arte, b) el diseño, preparación y ejecución de una encuesta/cuestionario y entrevistas en escuelas de la provincia, c) producción de informes.

Como se señala en el siguiente apartado, varias líneas de investigación desde distintas perspectivas se ocupan de analizar los procesos de lectura y escritura en los primeros años de la escolaridad. Por otra parte, distintos planes, programas y proyectos, tanto a nivel nacional como provincial, están destinados a orientar procesos de formación docente y prácticas pedagógicas sobre esta temática. De allí que el presente estudio relevó y sistematizó dichas producciones en cada una de sus líneas y luego emprendió un trabajo de campo tendiente a describir la situación presente en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en las instituciones de nivel inicial y primario de la provincia de Santa Fe.

Se diseñó e implementó un cuestionario (enviado a través de una plataforma informática dispuesta por el Ministerio de Educación provincial) para docentes en una amplia muestra de representatividad provincial. Luego de la sistematización y análisis de los datos se seleccionaron casos (escuelas/grados/docentes) de sala de 5 años de nivel inicial, 1º y 2º

grado de escuelas primarias públicas y privadas de la provincia de Santa Fe, teniendo en cuenta la significatividad geográfica y política (regiones-nodos) y la condición socioeconómica. A partir de dicha selección, se realizaron entrevistas que se diseñaron para relevar información con mayor profundidad sobre la temática en estudio.

Algunas consideraciones en torno a la alfabetización y las diversas perspectivas para su estudio y enseñanza

Este apartado tiene como propósito explicitar algunas categorías básicas para colaborar con la comprensión de los resultados y su articulación con las interpretaciones que se están construyendo. Cabe aclarar en este punto, que se ha optado por delinear la presentación a partir de nodos problemáticos que entran diferentes voces y perspectivas en torno a la alfabetización inicial (su estudio y enseñanza), sin tomar partido por ninguna de estas opciones para que esto no “encorsete” la interpretación de los datos. No obstante esto, el trabajo con nodos problemáticos posibilita focalizar la mirada en pos de los propósitos de la presente investigación.

El ingreso de los estudiantes a la cultura escrita es un tema que recorre la historia de la escolarización y la vida cotidiana de las escuelas. Desde hace siglos, buena parte de las disputas del campo educativo se ha condensado en torno a la búsqueda del “método eficaz” (Braslavsky, 1962: 2004).

El debate persiste hasta hoy y, así, en medio de los discursos sobre la crisis de la escuela y el fracaso escolar en el aprendizaje de la lectura y la escritura, la discusión por los métodos de alfabetización aparece atravesada por polaridades y antagonismos. En este sentido, consideramos que centrar la discusión en este punto es hacer foco en uno de los saberes implicados en el proceso alfabetizador (Melgar, 2005): el saber sobre el sistema de escritura; descuidando o desconociendo los otros dos saberes que se entretienen con este: saber sobre las funciones del lenguaje escrito y saber sobre el estilo del lenguaje escrito. Por ende, nos interesa focalizar la mirada en el entramado de los tres saberes.

En este marco, las innovaciones pedagógicas o didácticas sostenidas en saberes teóricos muchas veces pierden de vista su funcionalidad en el ámbito de las prácticas escolares. La invisibilidad de sus efectos en la realidad escolar o su combinación poco conciliable con

perspectivas y propuestas instaladas generalmente deviene en desilusión y en centrar la responsabilidad -por la resistencia al cambio- en los docentes. La enseñanza escolar de la lectura y la escritura es un complejo proceso que, en las aulas, asume matices propios. Es allí donde las innovaciones y nuevas propuestas adquieren una dinámica particular, en diálogo con los saberes y las prácticas de los docentes y los rituales y las tradiciones de la cultura escolar (Viñao, 2002). En este sentido, nos interesa conocer y describir las diferentes rasgos que subyacen y emergen en las prácticas alfabetizadoras de los docentes de sala de 5 años del nivel inicial, 1º y 2º grado del nivel primario.

De allí que pretendemos suspender la mirada prescriptiva sobre el “método eficaz” (sustentadas por otras investigaciones) para, en su lugar, indagar en la formación de los docentes de sala de 5 años del nivel inicial, 1º y 2º grado del nivel primario en relación a procesos de alfabetización inicial en lectura y escritura y relevar las estrategias que esos docentes utilizan en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En suma, a través del relevamiento de los procesos de formación y de las estrategias de enseñanza de los docentes, así como también de los logros en los aprendizajes de los niños y niñas, se reconstruyeron los rasgos de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el período que suele ser denominado como alfabetización inicial.

Para llevar adelante este proceso de investigación nos situamos en un paradigma diferente al de la investigación aplicada y nos posicionamos en la perspectiva de las investigaciones del pensamiento y de la acción de los profesores dado que consideramos que esto nos permite comprender cómo se aprende y practica un oficio cuyo propósito es la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de la escolaridad. Buscamos alcanzar lo que Donald Schön (2011) llama saberes en la acción (knowings in action) para, con posterioridad, abordar con los docentes el dominio explícito de lo que saben hacer, a veces, sólo de modo implícito. Las entrevistas en profundidad son entonces potentes medios para conocer la acción de los docentes de la escuela y generar aportes para formar a aquellos que se destinan a ese oficio.

Como interesa además tener una mirada geográfica amplia de este problema, se confeccionó y aplicó una encuesta representativa a docentes que se desempeñaron en el año

2015 en la sala de 5 años de educación inicial y en el 1º y 2º grado de educación primaria de la provincia de Santa Fe.

Este instrumento nos permitió tener una primera aproximación a los sujetos relevantes para este estudio para luego poder seleccionar una muestra intencional de docentes para la realización de entrevistas en profundidad.

Las prácticas escolares y, específicamente, las acciones de los maestros en relación con la entrada de sus estudiantes al mundo de la cultura escrita configuran un proceso largo y dificultoso que exige múltiples conocimientos y habilidades tanto de los niños como de sus docentes. En este punto, las categorías aportadas por Anne Marie Chartier (2008) sobre el saber profesional entre acciones y discursos; coherencia pragmática y coherencia teórica, serán relevantes en el análisis de las prácticas docentes en los procesos de alfabetización y para profundizar el conocimiento sobre el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita como una actividad social y cultural relevante pensando en caminos para volverla, también, deseable y posible.

¿Qué se entiende por alfabetización?

En el día Internacional de la Alfabetización, celebrado el 8 de septiembre de 2005, el Director General de la UNESCO, Koichiro Matsuura, lamentaba la existencia de ochocientos millones de adultos analfabetos y más de cien millones de niños en edad escolar sin acceso a la escuela en el mundo. Recordaba que las estadísticas no incluían a los analfabetos funcionales existentes tanto en los países desarrollados como en aquellos en desarrollo. El discurso marcaba la necesidad de una discusión común para hermanar sociedades dispares alrededor del desafío de extender a toda la población mundial la adquisición de la lectura y de la escritura, asegurando un dominio de las “competencias esenciales de la alfabetización”.

Al asociar enseñanza de la lectura y de la escritura como condición para reconocer un individuo alfabetizado y al indagar sobre el dominio de estas competencias utilizando el concepto de analfabetismo funcional, el Director General de la UNESCO demostraba hacer uso de dos concepciones diferentes de alfabetización. Recién en el final del siglo XIX, leer y escribir pasaron a ser concebidos en conjunto en la calificación del alfabetizado. Hasta

entonces, era más común saber leer que escribir. Por su parte, el concepto de analfabetismo funcional fue enunciado recién en la década de 1940, cuando investigadores norteamericanos se preguntaron por qué los soldados de la Segunda Gran Guerra, a pesar de estar instruidos en los saberes de la lectura y la escritura, no eran capaces de comprender las órdenes recibidas por escrito.

Las diferentes acepciones de alfabetización que componen el discurso de Koichiro Matsuura revelan la concurrencia de estos conceptos todavía hoy, incitándonos a percibir que, más que fases de un proceso evolutivo, ellas expresan diferencias en las realidades sociales e históricas de los diversos países.

En este punto es interesante recuperar los aportes realizados por Emilia Ferreiro y Berta Braslavsky en torno a esta problemática. Así, Ferreiro en su texto “Leer y escribir en un mundo cambiante” (2001) releva cómo fue cambiando la concepción de lectura y escritura a través del tiempo y Braslavsky en el texto “¿Qué se entiende por alfabetización?” (2003) también releva los cambios en la forma de concebir la alfabetización.

Hoy se concibe a la alfabetización como un proceso inacabado e inacabable que se inicia antes de iniciar la escolaridad y además desde una perspectiva amplia que no se limita a la lectura y escritura como fueron concebidas tradicionalmente (como descifrado y copia del código escrito) sino a la posibilidad de participar de las prácticas de la cultura escrita sin perder de vista las transformaciones sociales del escenario actual en las que se inscriben - desigualdades sociales, nuevas tecnologías, nuevas formas de ciudadanía- con los desafíos que éstas presentan a las instituciones educativas.

Por otra parte, es importante reconocer que por su complejidad, la alfabetización, como objeto conceptual, concentra la atención de múltiples campos de conocimiento de las Ciencias Sociales -Lingüística, Sociología, Historia, Antropología, Psicología, Pedagogía, Filosofía, Didáctica- que lo abordan desde diferentes miradas.

Diferentes perspectivas para su enseñanza

En la actualidad, al hablar de alfabetización inicial no se hace referencia meramente a la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura de palabras sino también a las habilidades más complejas de comprensión y producción de textos.

Tradicionalmente la alfabetización inicial se centraba en el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras. Los debates en torno a este proceso ponían el foco en la identificación del mejor método para que los niños logaran estos aprendizajes. Y, en consonancia con esto, la comprensión y la producción de textos ingresaban al proceso de enseñanza una vez que los niños habían dominado el sistema de escritura.

Más recientemente, la difusión del enfoque comunicativo de la lengua modificó las estrategias de enseñanza. El enfoque comunicativo plantea que la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa, esto es, en la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación. Desde este enfoque se propone enseñar la lengua por medio de prácticas orales de lectura y escritura de textos completos en situaciones comunicativas reales. Pero en sus planteos más extremos, estas propuestas dejaron poco espacio para el trabajo con aspectos particulares del sistema de escritura, tales como la ortografía y la gramática, entre otros. De este modo, la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura de palabras fue relegada al lugar de una enseñanza incidental y subsidiaria de los procesos comunicativos.

En este sentido, consideramos que hoy se debe complejizar la mirada sobre el proceso de alfabetización inicial, entendiendo que se trata de un proceso que involucra múltiples aprendizajes simultáneos e interrelacionados y focalizar la mirada más allá del debate sobre si se debe trabajar con palabras o con textos para profundizar la comprensión acerca de los conocimientos que un niño adquiere en su proceso de alfabetización inicial: conocimientos sobre las funciones del lenguaje escrito, conocimiento sobre el sistema de escritura y conocimientos sobre el estilo del lenguaje escrito.

A continuación, para contextualizar el problema que nos convoca, reseñaremos brevemente, las principales teorías e investigaciones en torno a la lectura y la escritura de las últimas décadas.

Mucho se ha trabajado y expuesto alrededor del tema de la lectura y la escritura en los últimos siglos y se ha conformado así un campo de conocimiento rico y complejo que, en la medida en que se fue abriendo y completando, amplió y complejizó a la vez nuestra mirada sobre el tema. Realizaremos este breve recorrido sobre las diferentes concepciones de la

lectura y la escritura porque consideramos que el mismo nos ayudará a focalizar la mirada en las huellas que histórica y sucesivamente han dado forma a la enseñanza escolar de la denominada alfabetización inicial.

En relación con la lectura, seguiremos la reseña realizada por Liliana Lotito (2006) quien recuerda que Anne-Marie Chartier y Jean Hèbrard, en el libro “La lectura de un siglo a otro”, expresan: “...asistimos a una progresión de investigaciones en las que se trata de describir y comprender qué es la lectura, qué ha sido y qué puede llegar a ser”.

En dicha reseña, Lotito recupera algunas de las concepciones y teorizaciones sobre la lectura que se fueron dando en el tiempo y que permiten visualizar el pasaje de una concepción del texto como lugar en el que se plasma un sentido estable -porque surge del mismo texto o del autor- a la de sentido como producto de la actividad de lectura de los sujetos y, por lo tanto, variable. Viraje que se produce al cambiar el foco del texto al lector. En un momento posterior, las prácticas de lectura -múltiples, históricas, sociales y cambiantes- se van a instalar como objeto privilegiado de observación y reflexión: la pregunta qué es leer se va a tratar de responder observando cómo leen los que leen; en realidad, se va a transformar en otra: cómo se lee. De ahí que las narraciones de los lectores, las “escenas de lectura” aparezcan como la posibilidad de captar las prácticas de los lectores reales.

Una respuesta a la pregunta ¿qué es leer? la dan los estructuralistas cuando en los años sesenta formulan su modelo de análisis del relato literario. Su afán de rigor descriptivo de la estructura interna del relato encierra una concepción de lectura en la que nada que esté fuera de las fronteras del texto importa: el sentido surge del texto. Los estructuralistas (Barthes, 1966; Genette, 1989) proponen un modo de leer, y leer para ellos es describir. Se privilegia el texto -cuya materia es el lenguaje- al que se concibe como estructura estática, cerrada, conformada por unidades mínimas y por niveles, en los que se reconocen y funcionan esas unidades, el valor de cada una de las cuales surge de la relación que guarda con las otras que componen el sistema. El sentido de un texto depende, pues, de su estructura, por lo que no es posible hablar de sentido hasta tanto no haber operado con ella. Esta visión inmanente del texto implica también una postura respecto del conocimiento y de la verdad. La “verdad”, en un enfoque epistemológico como el del estructuralismo, está

contenida en el objeto a conocer. La interpretación consiste en despejar el acceso a ese objeto para ver qué dice; así, el rol del observador es un rol pasivo, de adecuación a ese objeto. Supone, en fin, una confianza en que ese acceso y, por lo tanto ese conocimiento, son posibles.

Luego, poco a poco -la influencia de las propuestas de Umberto Eco son fundamentales en este sentido- el lector irá ocupando un lugar preponderante en la definición del proceso de la lectura que realiza la línea teórica que se conoce como teoría o estética de la recepción (Jauss, 1988; Isser, 1989 entre otros) que desvía decididamente la atención desde el texto hacia el lector y repone al sujeto lector ausente en los análisis estructuralistas.

Este viraje del texto al lector es mucho más que un cambio de eje de interés. Los análisis de los teóricos de la recepción, el cambio de perspectiva que suponen, tienen una profunda raíz filosófica. Si para el estructuralismo -instalado en una perspectiva positivista- leer era acceder al objeto (el texto) y despejar ese acceso permitía encontrar su sentido, para la estética de la recepción -desde una perspectiva fenomenológica- la obra literaria se constituye fundamentalmente en base al acto de su recepción (el objeto existe en la medida en que hay un sujeto que lo constituye en su conciencia) y -desde una perspectiva hermenéutica- en la medida en que toda aproximación a un objeto entraña una interpretación, cualquier relación de un sujeto con un texto literario es una construcción interpretativa. Esto implica, en primer lugar, un cambio en relación con el origen de la producción de sentido: el sentido del texto deja de ser el resultado del juego de relaciones internas; en segundo lugar, el texto deja de tener un sentido único y decisivo: el sentido se produce a través de la lectura.

Anne Marie Chartier y Jean Hèbrard (2002) dicen que, entre los ochenta y los noventa, la psicología cognitiva hace su aporte a ese campo de investigación que constituye la lectura en las últimas décadas, desde una preocupación particular por el acto de leer en tanto “modelo de procesamiento de la información por medio de la memoria y la inteligencia”. A los cognitivistas les interesa, en primer lugar, “la parte sumergida del iceberg”, “la máquina de leer”, es decir, “todos los procesos que hacen posible la lectura pero de los que el lector no tiene ninguna conciencia”.

El estudio de esa máquina de leer les permite descubrir automatismos en los procesos de lectura que resultan “liberadores”, pues permiten que el lector fije toda su atención en lo que no puede ser automatizado: la construcción del sentido particular de un texto, en una situación concreta de lectura. Desde una perspectiva psicocognitiva, el norteamericano Kenneth Goodman (1994) caracteriza la lectura como un “juego de adivinanzas psicolingüístico”, que supone la interacción entre pensamiento y lenguaje. Goodman considera que hay un solo proceso de lectura para todas las lenguas, es decir, que “no hay muchas maneras de dar sentido a un texto sino solamente una”. Leer para los cognitivistas es, entonces, “un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones”: es la búsqueda de sentido -a partir del texto impreso- la que mueve ese proceso que ellos pretenden definir. Toda lectura es interpretación.

Desde los aportes mencionados, tal como lo expresamos anteriormente, la pregunta ¿qué es leer? parece transformarse, en los últimos años, en otra: ¿cómo se lee? Las prácticas de lectura -históricas, sociales, cambiantes- irrumpen en el campo de investigación de la lectura. Prácticas del pasado, prácticas narradas por lectores individuales, prácticas modificadas por los avances tecnológicos muestran los “modos de hacer” -en este caso de leer- de lectores individuales, en palabras de Michel de Certeau (1996). Con las prácticas parecen entrar también al campo de la lectura los lectores reales.

En este contexto, cobran especial relevancia las investigaciones de Roger Chartier (1996) quien desde la historia cultural, elabora una historia de la lectura, concretamente de las prácticas de lectura y las investigaciones de la socióloga y antropóloga francesa Michel Petit (1999, 2001). Chartier recupera una de las prácticas del pasado: la lectura en voz alta, única forma de la lectura conocida en la antigüedad, que con el tiempo se convierte en práctica silenciosa. Prácticas del pasado, del presente y del futuro son puestas en relación por Emilia Ferreiro en la ponencia “Pasado y futuro del verbo leer” (2001), con el objetivo enunciado en términos de “problematizar el futuro de la lectura en términos de la comprensión del pasado”. Son las prácticas de lectura -“construcciones sociales”, “actividades socialmente definidas”- las que importan, ya que el verbo leer “no ha tenido ni tendrá la misma significación en el siglo XII y en el XXI”. En tanto que, las investigaciones de Petit nos permiten ubicarnos frente a prácticas concretas de lectores a

través de sus propias narraciones, en las que lo que ellos relatan es de qué modo la lectura los constituyó como individuos, los convirtió en sujetos más conscientes de su destino, les transformó la vida.

En este punto, también es pertinente hacer una breve referencia a las diferencias entre modelos de aprendizajes cognitivistas y constructivistas, puesto que ellos han incidido en las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Así se puede iniciar el cotejo preguntándose si la oposición entre cognitivistas y constructivistas no tendría, en parte, su fuente en las dos metodologías de trabajo por ellas utilizadas: los primeros aplican ejercicios, en situaciones con protocolos muy controlados, y analizan los efectos del entrenamiento en la gran tradición de la psicología experimental; los segundos observan los niños en “situaciones ecológicas” (cómo manipulan un material, responden a una instrucción, evalúan la propia acción), recogen esos datos y describen procesos longitudinales de desarrollo, en la gran tradición de la psicología genética (Wallon, Piaget, Vigotsky).

En relación a la lectura, los dos abordajes concuerdan en cuanto a la importancia del descubrimiento y del dominio del código pero no tienen el mismo punto de vista en relación a su adquisición. Para los cognitivistas, el niño descubre las reglas de la combinatoria cuando, en situaciones lúdicas e interactivas, es llevado a percibir las claramente. Esas reglas son adquiridas progresivamente por medio de ejercicios sistemáticos; los niños llegan, así, a la identificación automática de las palabras gracias al entrenamiento. Para los constructivistas, por otro lado, una enseñanza directa solo es eficaz si el niño(s) puede “entender”, lo que no siempre ocurre. Los niños tienen representaciones acerca del escrito y su funcionamiento que pueden llevarlos a no integrar las nuevas informaciones que les son dadas. Ellos reconstruyen reglas de correspondencia parciales, de manera localizada, sirviéndose del material que dominan bien (su nombre, por ejemplo), modificando, enseguida, las representaciones erróneas que forjaron para sí mismos, en situaciones-problema, que el profesor debe programar astutamente. Para los constructivistas, un método que programa una progresión a priori trae el riesgo de provocar el fracaso de muchos niños. Por otro lado, los profesores constructivistas, cuando conducen actividades de escritura espontánea (que manifiestan el nivel en el que los niños están en

relación a su “construcción del código”), tienen elementos para acompañar (y no pre-programar) de manera más flexible las etapas de entrada en la lectura.

Al focalizar la mirada sobre las teorías y discusiones en relación con la escritura y su enseñanza podemos reseñar que durante todo el siglo XX y hasta la actualidad se ha debatido en torno a si aprender a escribir implica manejar las figuras retóricas, dominar la gramática y la normativa, desplazar esos aspectos para darle un lugar predominante a la invención, apropiarse de los contenidos curriculares y de la moral vigente, desarrollar el potencial creativo, conocer las reglas de los géneros escolares (la descripción para el modelo retórico propuesto por la pedagogía tradicional, el diálogo para la llamada escuela nueva, el diario personal o la carta para la pedagogía del texto libre), ser experto en los variados géneros discursivos que circulan socialmente, aproximarse al lenguaje coloquial, distinguir el lenguaje escrito del lenguaje oral, experimentar y jugar con el lenguaje, contar con un léxico amplio, seguir los diferentes procesos de composición (planificación, textualización, revisión y reescritura), considerar exclusivamente el producto final, destinar los escritos a un único lector (el docente), destinarlos a diversos lectores o auditorios.

Por otro lado, debemos recordar que existen diferentes concepciones sobre la escritura (Gelb, 1987) que han servido de marco para los diversos modelos que explican cómo funciona el proceso de composición de los textos: la escritura como una tecnología (Ong, 1993), como instrumento de comunicación, como una herramienta cognitiva (Olson, 1998) que posibilita la reflexión sobre el mundo y el lenguaje.

Los modelos que explican cómo funciona el proceso de escritura buscaron dar respuesta al interrogante sobre qué actividades realiza un escritor desde el momento en que se enfrenta a una situación de escritura hasta que el texto está terminado. En este sentido, una concepción que tuvo y tiene larga vigencia es la del modelo por etapas -de corte lineal-, que fue puesta en tensión por las investigaciones de corte cognitivo de Hayes y Flower (1969, 1981), quienes proponen un modelo recursivo.

Según el modelo propuesto por Hayes y Flower (1981), la composición de un escrito se realiza a partir de tres operaciones básicas (planificación, textualización y revisión) recursivas, pues no suponen una secuencia sino que varían de acuerdo con la situación de escritura que plantea cada texto en particular.

Un concepto central del modelo para pensar la enseñanza de la escritura es el de “problema retórico”, al que ya nos referimos, y que guía el desempeño de quien escribe en cada una de las operaciones. En efecto, de la evaluación y de la respuesta adecuada a ese problema dependerá la eficacia del texto que se escriba.

Otro aporte de este modelo es la necesaria consideración de los borradores o versiones intermedias del escrito. Todos sabemos que ningún texto se escribe “de una sola vez” o “de un tirón”, sino que supone avances y retrocesos, revisiones y reescrituras. Daniel Cassany, en un libro que dedica a la revisión del escrito, hasta propone que los alumnos archiven los borradores en un cuaderno de navegación o bitácora con el propósito de darle un lugar destacado a este proceso de composición.

John Bereiter y Marlene Scardamalia cuestionan la propuesta de Hayes y Flower, ya que plantean que los procesos de escritura no pueden ser descriptos por un solo modelo. Según estos autores, de acuerdo con la madurez del escritor, los procesos se organizan de manera distinta (por ejemplo, los escritores inexpertos, si revisan sus textos, sólo atienden a la “superficie”, esto es, la ortografía y la puntuación básicamente, mientras que los escritores expertos revisan la construcción del sentido además de los aspectos notacionales). Esto explica que los escritores inmaduros respondan a una dinámica que denominan “renarrar el conocimiento”, “decir el conocimiento”, (decir lo que ya saben) mientras que los maduros responden a la dinámica de “transformar el conocimiento”. Como para el escritor inmaduro no es importante la adecuación al destinatario, al propósito o al género, se limita a “volcar” por escrito el conocimiento adquirido utilizando los recursos de un universo discursivo familiar. En cambio, como para el escritor maduro, la definición del problema retórico resulta central, vuelve una y otra vez al conocimiento almacenado en la memoria, busca informaciones y voces que expandan o enriquezcan su texto y, así, en este proceso de reformulación el que escribe genera ideas, hace asociaciones nuevas, descubre otros saberes y cuando llega a una versión final de su escrito, siente que sabe más que al comenzar.

Junto con estos estudios sobre los procesos de composición, la modalidad de producción del “taller de escritura” hizo un aporte importante a la didáctica de la escritura. Se trata de una modalidad de aprendizaje que comenzó a funcionar en la Argentina y en otros países latinoamericanos a partir de la década de 1970 y que privilegiaba la invención y la

experimentación con la palabra. En la década de 1980 se publicaron varias propuestas de taller destinadas a la escuela; la más significativa fue “El taller de escritura” de Gloria Pampillo que proponía la creación de un espacio para la producción literaria en la escuela. Pero, si bien esta modalidad ingresó tanto en las prácticas de aula como en buena parte de los libros escolares, nunca pudo integrarse por completo en el dictado de la asignatura “Lengua” y quedó relegada al ámbito extracurricular en algunas instituciones que la consideraron importante y en una sección de libros escolares correspondientes al área. Esta forma de trabajo aportó a la didáctica de la escritura no sólo la superación de las propuestas temáticas, sino además el juego y la experimentación con el lenguaje.

Estas teorías que se han reseñado brevemente han incidido de diferentes formas en los modos de abordar la alfabetización inicial en el sistema educativo.

2. FASE 1

2.1 Sobre el diseño e implementación de la encuesta

En términos generales, se pretendió realizar un estudio exploratorio sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de la mirada de docentes que durante el año 2015 trabajaron en salas de 5 años del nivel inicial y el 1º y 2º grado de escolaridad primaria.

El objetivo fue lograr una primera aproximación a las características generales que poseen las prácticas escolares de enseñanza de la lectura y la escritura en la provincia y a partir de ciertas descripciones y análisis producir insumos para delinear posibles políticas públicas sobre alfabetización inicial.

La consulta se implementó en una amplia muestra de representatividad provincial (563 encuestas, en todos los nodos). La respuesta de cada docente involucrado fue muy importante para conocer problemáticas y logros.

Luego de confeccionado el instrumento, se realizó una instancia de prueba y posteriormente se la implementación entre los meses de abril y mayo del año 2016. El proceso de digitalización y aplicación de la encuesta estuvo a cargo de un grupo de trabajo conformado por las Direcciones Provinciales de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas, de Tecnologías Educativas y de Estadística Educativa e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Además, se contó con la ayuda de la Mesa de Orientación y Servicios del Ministerio que, coordinada por miembros del equipo de investigación, brindó asesoramiento a docentes que tuvieran dificultades para la realización de la encuesta. Las consultas que se recibieron estuvieron dirigidas a problemas técnicos de acceso al entorno web y no fueron dificultades en la interpretación de las consignas y opciones que ofrecía el cuestionario.

2.2 Sobre la muestra

La determinación de la *muestra* se realizó atendiendo a los siguientes criterios. Se decidió extraer una muestra de secciones teniendo en cuenta que cada sección se corresponde con un docente que se desempeña en la misma. En base al universo de análisis definido en este

estudio, se consideraron las secciones de sala de 5 años del nivel inicial, 1º y 2º grado de la educación primaria de la provincia de Santa Fe.

Teniendo en cuenta las secciones con las que los establecimientos contaban para el dictado de clases se los clasificó en tres grupos distintos:

1. Establecimientos con 1º y 2º grado de la educación primaria (sin sala de 5 años).
2. Establecimientos con sala de 5 años de nivel inicial, 1º y 2º grado de la educación primaria.
3. Establecimientos con sala de 5 años del nivel inicial (sin 1º y 2º grado de la educación primaria).

Estos establecimientos se estratificaron de acuerdo a variables definidas de interés para garantizar representatividad. Las mismas fueron:

- a. Gestión: “Estatal” o “Privada”
- b. Ámbito: “Urbano” o “Rural”
- c. Coeficiente Socioeconómico: cuyas categorías originales (“deficiente”, “regular” o “bueno”) se reagruparon en dos nuevas categorías: “bueno/regular” y “deficiente”.

Se empleó un muestreo multietápico, considerando dos etapas: una de establecimientos y, posteriormente, una de secciones.

En la primera etapa, se seleccionaron establecimientos mediante un muestreo simple al azar de cada grupo, quedando así conformada una muestra por cada agrupamiento de establecimientos. Se asignaron establecimientos de reemplazo dentro de cada estrato, los que correspondieron a un 20% de los establecimientos seleccionados en ese estrato. Estos reemplazos fueron tenidos en cuenta sólo en los casos que se presentó algún inconveniente.

En la segunda etapa de muestreo, se seleccionaron al azar secciones independientes para cada año de estudio. Es decir, del grupo 1 de establecimientos se seleccionó una sección de 1º y una sección de 2º, del grupo 2 una de sala de 5 años, una de 1º y una de 2º, y del grupo 3 solo una de sala de 5 años.

2.3 Sobre el cuestionario

La *encuesta* se estructuró en cinco partes, en la primera se solicitaron datos que permitieron identificar el establecimiento y la sala o grado. Luego se desagregaron *cuatro ejes* que

abordan diferentes aspectos. El *eje 1* busca caracterizar la población de niños y niñas que conforman la sección y recuperar algunas pistas en relación con el proyecto institucional alfabetizador. El *eje 2* focaliza la mirada en la experiencia y formación docente en tanto los *ejes 3 y 4* se centran en la alfabetización inicial de los niños y las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, respectivamente.

A continuación realizaremos consideraciones puntuales en relación con cada eje.

EJE 1. LA ESCUELA Y LA SALA/GRADO

El punto **1**, pregunta desde cuándo está el docente a cargo del grupo de niños, con el propósito de conocer si los datos consignados refieren a un conocimiento construido a lo largo del tiempo. El punto **2**, busca vincular el grado de incidencia de una asistencia regular de los estudiantes en el proceso de alfabetización. El punto **3** busca precisar la caracterización del grupo.

Los **puntos 4, 5 y 6** se centran en relevar datos relacionados con la construcción del proyecto institucional alfabetizador: participación en programas o propuestas, proyectos autogestionados y/o de carácter institucional sobre alfabetización y optimización del uso de los recursos en pos del proceso alfabetizador.

Los **puntos 7 y 8** se centran en el modo de trabajo de los equipos o grupos de docentes: planificación conjunta sobre alfabetización inicial, intercambios de conocimientos, acuerdos de criterios de enseñanza, entre otros.

EJE 2. EXPERIENCIA Y FORMACIÓN DOCENTE

Este eje focaliza la mirada en los trayectos de formación de los docentes en relación con la *alfabetización inicial*. En este sentido, se pretende realizar una *cartografía* de dichos trayectos e ir construyendo-caracterizando diferentes *perfiles* que pueden ser un insumo potente para pensar propuestas de formación permanente en torno a la alfabetización. También se busca relevar tendencias en las trayectorias de formación: presencia o no de espacios curriculares sobre alfabetización en la formación inicial y continua.

Conocer los años en que estudiaron (**punto 9**), cuándo se recibieron (**punto 10**), dónde (**puntos 11 y 12**), si tuvieron espacios curriculares específicos destinados a la alfabetización inicial (**puntos 13 y 14**), aspectos que aportan datos sobre la formación inicial de los docentes encuestados. En tanto que los **puntos 15, 16 y 17**, ofrecen antecedentes sobre la formación permanente y los **puntos 18 y 19** profundizan la mirada sobre experiencias y materiales relacionados con la formación en alfabetización inicial.

Con respecto a los **puntos 18 y 19** también cabe aclarar que consideramos necesario preguntarnos por las características de las lecturas y las escrituras de los docentes en el marco más amplio de producción y circulación de textos en el campo educativo (en este caso el de la alfabetización inicial). Las reglas y las lógicas de producción y difusión de las ideas, críticas y nuevos conocimientos, los géneros frecuentemente utilizados y los circuitos instalados son características que pueden ofrecer la posibilidad de analizar la polifonía de voces, y el lugar de los maestros a la hora de leer y escribir sobre la enseñanza.

EJE 3. ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LOS NIÑOS

Las preguntas del eje 3 focalizan la mirada en la complejidad del proceso de alfabetización inicial y se orientan a recabar información sobre las diferentes tradiciones y perspectivas que circulan hoy en las escuelas.

Recordemos que, en la actualidad, al hablar de *alfabetización inicial* no se hace referencia meramente a la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura de palabras sino también a las habilidades más complejas de comprensión y producción de textos.

Tradicionalmente la *alfabetización inicial* se centraba en el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras y/o en la enseñanza de las letras. Los debates en torno a este proceso ponían el foco en la identificación del mejor método para que los niños logran aprendizajes. Y, en consonancia con esto, la comprensión y la producción de textos ingresaban al proceso de enseñanza una vez que se consideraba que los niños ya dominaban el sistema de escritura.

Más recientemente, la difusión del enfoque comunicativo y funcional de la lengua modificó las formas y sentidos de las prácticas de la enseñanza. El enfoque comunicativo plantea que

la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa, esto es, en la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación. Desde este enfoque se propone enseñar la lengua por medio de prácticas orales, lectura y escritura de textos completos en situaciones comunicativas reales. Sin embargo, en sus planteos más extremos, estas propuestas dejaron poco espacio para el trabajo con aspectos particulares del sistema de escritura.

En este sentido, consideramos que hoy se ha complejizado la mirada sobre el proceso de *alfabetización inicial*, entendiéndolo que se trata de un proceso que involucra múltiples aprendizajes simultáneos e interrelacionados y, por ende, se ha decidido focalizar la mirada en aspectos que van más allá del debate sobre si se debe trabajar con palabras o con textos para profundizar la comprensión acerca de los conocimientos que un niño adquiere en su proceso de alfabetización inicial:

- *conocimientos sobre las funciones del lenguaje escrito*
- *conocimiento sobre el sistema de escritura*
- *conocimientos sobre el estilo del lenguaje escrito*

Por todo lo expuesto, en el **punto 20** se consultó sobre las experiencias extraescolares de los estudiantes en relación con prácticas culturales y sociales vinculadas con la lectura y la escritura, consideramos que tener información en este sentido puede colaborar en el diseño de propuestas de enseñanza. En consonancia con la idea de que los niños tienen mayores logros en torno a la alfabetización inicial cuando más temprano participan de prácticas de lectura y escritura tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

En este punto, cabe aclarar que somos conscientes del debate que suele suscitarse al hablar de tales prácticas. Debates en los que se suelen oponer propuestas que centran sus miradas en las prácticas sociales por sobre enfoques disciplinarios (surgidas en un cruce entre el paradigma constructivista en alfabetización inicial y la orientación emergente contra el dominio histórico del estructuralismo). En el presente proyecto, interesó relevar los nodos críticos que se pudieron visualizar en las respuestas de los docentes y realizar una descripción -cartografía- que dé cuenta del estado de la cuestión.

Las opciones que se propusieron en el **punto 21** constituyeron posibles indicadores del proceso de alfabetización y, paralelamente, permitieron relevar si el docente ha trabajado (o no) en sus propuestas. Asimismo, el **punto 21**, entrama tres prácticas centrales: *oralidad* (variedades y registro lingüísticos en relación al propósito comunicativo), *lectura* (con ayuda del docente, de modo autónomo) y *escritura* (con ayuda del docente, de modo autónomo). Dichas prácticas se articulan-entretajan con los tres conocimientos ya mencionados: *conocimientos sobre las funciones del lenguaje escrito*, *conocimiento sobre el sistema de escritura* y *conocimientos sobre el estilo del lenguaje escrito*.

En suma, consideramos que -como se apuntara más arriba- el relevamiento y construcción de esta información nos permitió inferir rasgos de diferentes perspectivas y tradiciones en las prácticas alfabetizadoras en la escuela, hoy.

EJE 4. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA

En este eje (**punto 22**) se buscó relevar información sobre las prácticas que diseñan e implementan los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se partió del supuesto de que dichas prácticas buscan articular los tres tipos de conocimientos implicados en el proceso alfabetizador a los que ya hemos hecho referencia. Esto supone, que en las propuestas se debe atender a que los niños conozcan y experimenten los diferentes circuitos de circulación de los textos escritos, habiliten y generen espacios para vivenciar diferentes prácticas de lectura (lectura colectiva, autónoma, lectura en voz alta, etc.) y escritura (epistémica, literaria, etc.), así como la reflexión sobre hechos de la lengua oral y escrita.

El **punto 23** buscó profundizar el conocimiento sobre los tipos de textos que escriben los estudiantes.

El **punto 24** focalizó la mirada en otras prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que los docentes hayan diseñado y estén llevando adelante. Nos interesó relevar si aparecen diferentes “miradas del mundo” (géneros discursivos): propios de la literatura, de las matemáticas, la historia (matrices epistemológicas).

El **punto 25** pretendió conocer las interpelaciones y preocupaciones de los docentes en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura y el grado de reflexión sobre dicho quehacer.

En suma, esperamos que el entrecruzamiento de la información relevada profundice los conocimientos sobre las prácticas pedagógicas, didácticas y de gestión institucional relacionadas con la *alfabetización inicial* para poder realizar un cartografiado de dicho estado de la cuestión en las diferentes regiones de nuestra provincia, hoy. Cartografiado que dé cuenta de las tradiciones, de teorías y de prácticas cuyas rasgos emergen en el quehacer docente de las salas de 5 años de nivel inicial y del 1º y 2º grado de nivel primario de nuestra provincia cuando se focaliza la mirada en la enseñanza de la lectura y la escritura. Y paralelamente, consideramos que el análisis y la sistematización de las respuestas obtenidas pueden ser útiles en la toma de decisiones en término del diseño de políticas educativas y la mejora en la producción de prácticas y proyectos educativos institucionales y de aula relacionados con la alfabetización inicial.

2.4 Sobre los resultados

En este apartado presentamos los resultados del análisis de un total de 563 encuestas realizadas a docentes de sala de 5 años del nivel inicial, 1º y 2º grado de la educación primaria de toda la provincia.

Entre las encuestas realizadas, un 86,3%, fue respondida de manera completa, es decir considerando la totalidad de sus ejes. Este porcentaje se considera representativo de la población teniendo en cuenta el muestreo realizado por la Dirección Provincial de Estadística Educativa del MEP¹.

Según tipo de establecimiento, las respuestas obtenidas fueron:

¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Tipo de Establecimiento		Porcentaje
	1- Establecimientos con 1ro. y 2do. Grado (sin Sala de 5 años)	33,5
	2- Establecimientos con Sala de 5 años, 1ro. y 2do. Grado	47,0
	3- Establecimientos con Sala de 5 años (sin 1ro. y 2do. Grado)	19,5

Considerando los nodos² de la provincia, las respuestas completas obtenidas fueron:

REGIÓN	Porcentaje
Nodo Rafaela	17,2
Nodo Reconquista	11,2
Nodo Rosario	34,8
Nodo Santa Fe	26,1

² La provincia de Santa Fe, está dividida territorialmente en 5 regiones conformadas de la siguiente manera: Región 1 - Nodo Reconquista; Región 2 - Nodo Rafaela; Región 3 - Nodo Santa Fe; Región 4 - Nodo Rosario y Región 5 - Nodo Venado Tuerto. En cada región se identifica una ciudad nodo como centro de información, articulación y distribución de recursos y capacidades. La regionalización se plantea como una estrategia de organización y gestión del territorio, con la finalidad de disminuir desequilibrios socio-económicos y acercar el Estado fortaleciendo su proximidad. Para mayor información ver:

https://www.santafe.gov.ar/index.php/plan_estrategico_provincial/content/view/full/110705

Nodo Venado	
Tuerto	10,7

Según el ámbito de pertenencia, las respuestas obtenidas fueron las siguientes: urbano el 75,4% y rural el 24,6%. Según el tipo de gestión, los docentes encuestados de instituciones estatales fueron el 73,6% y los de instituciones privadas fueron el 26,4%.

Teniendo en cuenta las secciones en las que se desempeñaron los docentes, fueron encuestados: 35,2% de docentes de sala de 5 años, 32,9% de docentes de 1º grado y 32% de 2º grado del nivel primario.

CSE	Porcentaje
Bueno / Regular	55,7
Deficiente	44,3

EJE 1. LA ESCUELA Y LA SALA/GRADO

Como se puede observar en el siguiente cuadro, en promedio, los alumnos por sala son 23. En relación con la asistencia, más de la mitad de esos niños y niñas asisten a la escuela entre un 90 y 100% de los días de clases.

Asistencia de los niños	Entre 90 y 100%	Entre 70 y 90%	Entre 50 y 70%	Total promedio de alumnos por sala
Promedio de alumnos por sala	14 alumnos	7 alumnos	2 alumnos	23 alumnos

Teniendo en cuenta el ámbito de la institución (rural-urbano), los docentes sostienen que en escuelas urbanas más del 50% de los niños viven en el barrio de la escuela. En escuelas rurales, los docentes sostienen que más del 50% de los niños viven a menos de 5 km.

Porcentaje de niños que viven hasta 5 kms de la escuela rural	
Del 50 al 90%.	22,5
Desconozco.	17,5
El 90 % o más.	50,0
Menos del 20%.	10,0

Porcentaje de niños que viven en el barrio de la escuela urbana	
Del 20 al 50%.	14,6
Del 50 al 90%.	34,3
El 90 % o más.	37,4
Menos del 20%.	13,8

Consultados acerca de la participación en proyectos y programas de alfabetización, los docentes sostienen en un 30,2% que la escuela participa en el *Plan Nacional de Lectura*, siendo éste el programa en el que mayor participación se reconoce.

En relación con los restantes proyectos y programas de alfabetización propuestos en el cuestionario, los docentes sostienen una baja participación institucional: *Tramas Digitales* (21%), *Ronda de Palabras* (21%), *Leer con Todo* (12%), *Continuidad de los Aprendizajes* (10%), *Cátedra Nacional de Alfabetización* (7%), *Alfabetizar transformando en ventajas pedagógicas las diferencias* (7%), *Todos pueden aprender* (5%), *Entramando Redes* (5%) y *Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial* (3,9%).

Asimismo, los encuestados sostienen en un 40,4% que participan en otros programas de alfabetización.

Además, un 51,7% afirma que la escuela en la que se desempeñan tiene proyecto institucional sobre alfabetización.

Cuando se consulta a los docentes sobre el **uso de diferentes espacios y materiales** disponibles en las escuelas para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje sostienen que:

- Usan mucho la **biblioteca de aula** (86,5%), la usan poco (8,1%), no cuentan con el recurso (3,2%) y no la utilizan (1,8%).
- Usan mucho la **biblioteca institucional** (58,5%), la usan poco (29,3%), no cuentan con el recurso (8,3%) y no la utilizan (3,6%).
- Usan mucho la **sala de computación** (16,3%), las usan poco (27,6%), no cuentan con el recurso (42,5%) y no la utilizan (13,1%).
- Usan mucho el **gabinete móvil** (9,3%), no cuenta con el recurso (50,6%), la usan poco (20,1%) y no lo utilizan (19,6%).
- Usan mucho la **pantalla digital** (13,5%), no cuentan con el recurso (46,9%), la usan poco (23,3%) y no la utilizan (16%).
- Usan mucho las **netbooks** (17,2%), no cuentan con el recurso (53,1%), la usan poco (16,7%), no la utilizan (12,6%).
- Usan mucho la **conectividad** (20,6%), no cuentan con ella (36,1%), no la utilizan (18%), la usan poco (24,8%).

En cuanto a la presencia de los **recursos**, hay muchos que parecieran no estar presentes en la escuela (por ejemplo: netbooks, pantallas digitales, gabinetes móviles). Sobre el uso, es evidente que se opta en mayor medida las bibliotecas (del aula y la escuela) que los medios digitales.

Además, se indagó sobre **planificación conjunta con otros docentes** y, en este sentido, se obtuvieron las siguientes respuestas: un 56% sostuvo que “muy frecuentemente” planifica con otros docentes sobre alfabetización inicial, un 25,9% que “a veces”, un 13,5% sostuvo que sólo lo hace en “ocasiones especiales” y un 4,3% que “nunca” planifica con otros. Se consultó sobre la **información que reciben los docentes** sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en alfabetización inicial, ellos respondieron en un 85,5% que

“sí” recibieron información, un 12,9% que “no” y un 1,3% sostuvo que “no, porque tomé el grupo después de iniciado el ciclo lectivo”.

De los que dicen que recibieron información, el 76,5% de “forma escrita”³ y el 51,2% recibió información de “forma oral”.

EJE 2. EXPERIENCIA Y FORMACIÓN DOCENTE

Este segundo eje de consulta pretendió recuperar los trayectos de formación sobre alfabetización inicial de los docentes, tanto en el tránsito por su carrera docente como en la formación continua/permanente.

Los profesores que se recibieron en Institutos Superiores de Formación docente de la provincia de Santa Fe fueron el 90%; en Córdoba el 3,2% y el resto en las provincias de: Buenos Aires, Chaco, Entre Ríos, Formosa, San Juan y Santiago del Estero.

Ante la consulta por la presencia de espacios curriculares específicos sobre alfabetización inicial en su carrera magisterial un 64% de los docentes respondió que “no”. Y, casi el mismo porcentaje (61%) respondió que tampoco recibió formación sobre alfabetización inicial en otros espacios de los diseños curriculares (asignaturas).⁴

Sobre la capacitación, los docentes afirmaron que durante:

- los últimos 5 años participaron de cursos (46,9%), jornadas (43,3%), talleres (32,7%) y ateneos (3,4%).
- los últimos 10 años, los docentes indicaron que participaron de talleres (18,7%), cursos (29,3%), jornadas (15,8%), ateneos (0,5%).

Los docentes señalaron que las instituciones que organizaron las instancias de capacitación vinculadas a alfabetización inicial de las que participaron fueron los Institutos Superiores de Formación Docente dependientes del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (MEP) (56,2%); directamente el Ministerio de Educación de la Provincia un 39,7%; el

³ Esta pregunta permitía respuestas múltiples.

⁴ Actualmente en la provincia de Santa Fe está vigente un diseño curricular en el que se incluye una asignatura específica, denominada: “Alfabetización inicial”.

Ministerio de Educación de la Nación (32,7%); los Gremios docentes (28,9%); las Universidades (9,3%) y otras instituciones (21,2%).

Por otra parte, se consultó a los docentes sobre otras experiencias desarrolladas, consideradas propias de alfabetización inicial. En las respuestas se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Dialoga con otros docentes sobre experiencias áulicas el 92,3%.
2. Consulta o lee páginas web el 83,8% de los profesores.
3. Lee libros el 83,7% de los docentes.
4. Analiza sus propias prácticas de enseñanza el 82,4%.
5. Lee revistas especializadas el 46,3% de los docentes.
6. Consulta carpetas de otros docentes el 34,6%.
7. Lee revistas de divulgación el 33,2%.
8. Escribe experiencias el 8,8% de los profesores, realiza investigaciones sobre el tema el 9,2% y publica experiencias el 0,7%.

Entre las otras experiencias consideradas formativas, prima el diálogo y el intercambio con los pares sobre las prácticas desarrolladas, la consulta de páginas web y la lectura de bibliografía sobre el tema, además del análisis de las propias prácticas de enseñanza. Pocos son los docentes que investigan, escriben o publican sobre alfabetización inicial.

EJE 3. ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LOS NIÑOS

Al preguntarles a los docentes por la **presencia de personas cercanas que lean cuentos** a los niños, un 58,1% respondió que son “pocos los niños que cuentan con personas cercanas que les leen cuentos”. Por otra parte, un 39,4% de los docentes sostuvo que “la mayoría de los niños cuentan con personas cercanas que les leen cuentos”.

Se sabe que el contexto alfabetizador familiar -considerado como el conjunto de recursos, experiencias y actividades en las que participan los niños en interacción con los adultos de su entorno en relación con la lectura y la escritura- es fundamental para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños pequeños.

En este sentido, los datos obtenidos, refieren a que pocos son los niños que cuentan con personas que les lean cuentos.

Al preguntarles a los docentes por la **presencia de personas cercanas que ayudan a los niños con las tareas de la escuela**. Un 56,5% de los docentes señalan que “la mayoría de los niños cuentan con personas cercanas que ayudan a los niños con las tareas de la escuela” y un 37,3 % responde que son “pocos los niños que cuentan con personas cercanas que ayudan a los niños con las tareas de la escuela”.

El 6,2% de los docentes desconoce esta situación. Esto indica cierto desconocimiento de los docentes acerca de la configuración familiar de los niños y de ciertos aspectos que hacen a las actividades cotidianas, lo cual haría pensar en la posible dificultad de dichos docentes para establecer puentes entre saberes extraescolares y escolares al diseñar sus prácticas.

Al preguntarles a los docentes por la **asistencia de sus alumnos a actividades extraescolares relacionadas con la lectura y la escritura (teatro, cine, computación, idiomas, otras)** un 54,5% de los docentes señalan que pocos niños asisten. Esto da cuenta, de una escasez de experiencias de alfabetización o de variadas experiencias de relación con el mundo de la cultura, al menos desde la mirada de los docentes.

Si esto fuera así, habría que pensar en la importancia de generar y promover desde la escuela una amplitud de experiencias e interacciones y con diferentes saberes y prácticas culturales. Asimismo el 33,6% de los docentes sostienen desconocer si los alumnos de su sala asisten a actividades culturales, solamente un 11,9% de los docentes responden que la “mayoría de los niños asisten” a ese tipo de actividades.

En síntesis, en virtud de lo que conocen las docentes pareciera que la mayoría de los niños (porcentajes superiores al 50% de las respuestas) reciben ayuda para la realización de sus tareas escolares. Inversamente, pocos niños participan de lecturas literarias o actividades culturales que impliquen prácticas sociales de lectura y escritura por fuera de la escuela.

Estos datos parecerían indicar que la lectura y la escritura se presentan como saberes y prácticas que se aprenden y vivencian más que nada en el contexto escolar y que un porcentaje importante de niños y niñas no participarían de suficientes experiencias extra escolares al respecto.

Otra interpretación posible radica en dudar, o al menos interrogar, el conocimiento que las docentes tienen de la experiencia extra escolar infantil. Han sido argumentadas desde diversas perspectivas las dificultades de las propuestas de alfabetización escolares para retomar los saberes, experiencias y prácticas ligadas a la lectura y la escritura que los niños elaboran en otros contextos socio-culturales.

Al preguntarles a los docentes por los **logros** que visualizan en los alumnos con los que trabajaron, un 51% de los docentes señalaron que son “muchos” los niños y niñas que **se preocupan al hablar por adecuar el lenguaje al contenido de la comunicación** (oralidad) y el 41,4 % de los docentes sostiene que son “pocos” los alumnos que se preocupan por adecuar su lenguaje.

Por otra parte, el 63,4% de los profesores sostienen que son “muchos” los niños y niñas que **piden que les lean textos o libros cuando quieren saber de qué se trata** (interés por la lectura). Un 22,2% de los docentes sostienen que “todos” los chicos les piden que les lean y sólo el 0,4% sostienen que no les piden. Esta cantidad de respuestas hacen pensar en el interés y curiosidad de los niños por conocer, por saber.

Cuando se indaga por la lectura autónoma de palabras interpretando su sentido, el 38,4% de los docentes sostienen que “muchos” leen de forma autónoma palabras interpretando su sentido. El 23% de los docentes afirma que ninguno de sus alumnos pueden leer de forma autónoma palabras. Y solamente el 7,5% señala que todos los alumnos pueden hacerlo.

En la consigna que indaga acerca de la **construcción de textos de más de una frase con ayuda del docente** (escritura con ayuda), un 37,8% de los docentes señalan que son “muchos” los niños y niñas que pueden realizarlos; un 35% sostienen que son “pocos”, el 18,5% afirman que “ningún” estudiante puede construir textos de más de una frase con ayuda del docente y un 8,7% asevera que “todos” lo pueden hacer.

Por otra parte, cuando se pregunta sobre la **construcción de textos de más de una frase sin ayuda del docente** (escritura sin ayuda), un 39,6% de los docentes sostienen que son “pocos” los niños y niñas que lo pueden hacer; el 32,7% afirma que “ningún” alumno lo logra (estos valores sumados son el 72,3% de los docentes). Asimismo, el 25,8% de los docentes aseveran que “muchos” los pueden lograr y sólo el 2% que “todos” los pueden hacer.

Se puede observar que los porcentajes sobre los logros disminuyen para la opción “muchos” al tratarse de la escritura (con ayuda y sin ayuda) en comparación con la oralidad y la lectura, con excepción del interés porque les lean.

Finalmente, visualizando en conjunto los porcentajes de estas respuestas, notamos un predominio de los logros en actividades de lectura por sobre las de escritura. Asimismo, parecen indicar que la lectura por parte del docente resulta mucho más habitual que la lectura autónoma de los niños. Esta afirmación sobre la escritura, como una actividad menos extendida que la de lectura, requiere indagar y buscar cierta precisión en relación con las modalidades habituales de lectura y escritura en los contextos escolares indagados.

Por ejemplo, la interpretación de los “mucho” y “poco” cambia si se lee para responder preguntas del docente y se escribe también frente a la solicitud del docente, o si, por el contrario, escribir y leer suceden en situaciones de producción e interpretación con propósitos diferentes, con diversos soportes y con texto reales, de circulación social.

EJE 4. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA

El primer aspecto sobre el que se indaga en este eje, a través de la **pregunta 22**, refiere a las decisiones de los docentes, particularmente en relación con cinco prácticas de enseñanza o actividades de lectura y escritura desarrolladas en el aula con los alumnos, en relación a la frecuencia del trabajo con ellas (muy frecuente, poco frecuente, nunca). Ellas son:

- realiza conversaciones literarias con los niños a partir de lo leído,
- lee textos de literatura al grupo (cuentos, poesías y otros),
- lee textos informativos al grupo (noticias, informes),
- proporciona diferentes soportes -además de hojas y cuaderno- para que los alumnos guarden sus escritos,
- genera momentos para la propia revisión de los textos escritos.

Cuando se indaga sobre la realización de **conversaciones literarias a partir de lo leído**, el 96,4% de los docentes afirma que lo hace “con frecuencia” (de manera “poco frecuente” el 3,4% y “nunca” el 0,2%). Asimismo, el 98,2% de los docentes sostiene que “con frecuencia” **lee textos de literatura al grupo (cuentos, poesías y otros)**.

En cambio, los porcentajes disminuyen notablemente cuando se consulta a los docentes por la lectura de textos informativos. Así, sólo el 56,6% de los docentes señala que **lee textos informativos al grupo (noticias, informes)** y el 41,7 % afirma hacerlo de manera “poco frecuente”.

Al indagar por los soportes otorgados, el 58,1 % de los docentes sostiene que “con frecuencia” **proporciona diferentes soportes -además de hojas y cuaderno- para que los alumnos guarden sus escritos**, en tanto el 35,5% responde que hace un uso “poco frecuente” de ellos y el 6,4 %, “nunca” los emplea.

Por otra parte, si bien el 62,2% de los docentes encuestados menciona generar **momentos para la propia revisión de textos escritos** “con frecuencia”, el 24,6% de los docentes señala que los generan de manera “poco frecuente” y 13,3 % que “nunca” propone momentos para la propia revisión de textos escritos.

En síntesis, tanto la lectura de textos literarios como la conversación sobre ellos se presentan como prácticas muy frecuentes en la sala de 5 años del nivel inicial y en 1º y 2º grado del nivel primario, mientras que los porcentajes disminuyen cuando se consulta a los docentes por la lectura de textos informativos.

En relación con los soportes proporcionados y la revisión de los textos escritos parecerían corroborar la hipótesis de que en el nivel inicial y los dos primeros grados del nivel primario se lee un poco más de lo que se escribe, si se tiene en cuenta la caída en los porcentajes ligados a las actividades de escritura, comparados con los de la lectura y la conversación literaria.

El segundo aspecto sobre el que se indaga en este eje, a partir de la **pregunta 23**, refiere especialmente a los tipos de textos que los docentes proponen escribir a los estudiantes. Para mostrar los resultados, construimos el siguiente cuadro:

TIPO DE TEXTO	PORCENTAJE DE RESPUESTA
Nombre propio	(99,5 %)
Fechas	(95, 7 %)
Carteles	(95,9 %)
Títulos	(86, 3 %)

Universidad Nacional del Litoral
 Proyecto de investigación
 La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura,
 entre la sala de 5 años del nivel inicial y el 2º grado de la educación primaria,
 en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe

Transcripción del pizarrón	(81 %)
Recetas	(75, 8 %)
Listas	(72, 3 %)
Cuentos	(71, 2 %)
Oraciones	(71, 6 %)
Invitaciones	(65, 7 %)
Relatos de experiencias vividas	(63,1 %)
Historias o relatos	(57, 5 %)
Reglas de juegos	(55, 4 %)
Notas o esquelas	(46, 4 %)
Folletos	(45, 5 %)
Noticias	(31, 6 %)
Transcripción de libros y manuales	(27, 4 %)
Tablas	(26, 3 %)
Mensajes de celular	(5, 9 %)
Mensajes de e-mail	(5 %)
Mensajes de facebook	(1, 6 %)

Son muy impactantes los porcentajes que refieren a prácticas de escritura vinculadas a conocidas rutinas escolares (nombre propio, fechas, carteles, títulos, listas, oraciones, transcripción del pizarrón por ejemplo). Sin embargo, habría que indagar con mayor exhaustividad, a qué se refieren los docentes cuando mencionan el trabajo con títulos, listas, oraciones.

Otro dato a considerar es que descienden los porcentajes cuando se trata de la escritura de textos de circulación social -invitaciones (65,7%), notas o esquelas (46,4%), folletos (45,5%), noticias (31,6), con excepción de las recetas (75,8%). Particularmente, si se considera la presencia y circulación habitual, en el ámbito escolar, de textos -dirigidos a los padres, invitando y enviando información, por ejemplo en los cuadernos de comunicaciones- llama la atención que las invitaciones, las notas o esquelas no sean más reconocidas por los docentes como opción de escritura.

Bajan considerablemente más los porcentajes al tratarse de prácticas de escritura que implican tecnologías - mensajes de celular (5,9%), mensajes de e-mail (5%), mensajes de facebook (1,6%). Muchos son los trabajos que refieren a las resistencias y distancias de la escuela para con el trabajo en torno a las tecnologías. De todas formas, habría que analizar con mayor profundidad los usos que los niños de estas edades hacen con las tecnologías (celulares, computadoras, etc.) fuera y dentro del contexto escolar, como así también sobre la inclusión de tecnologías en las escuelas (presencia, conectividad)⁵ entre otras posibles variables (formación y edad de los docentes, etc.).

Por otra parte, interesante resulta también mencionar a qué tipo de textos aluden los docentes en la opción abierta: “Otros”. El 9,9 % de los docentes, señala en esta opción algunos de los siguientes, listados en orden por su porcentaje de aparición: cartas, adivinanzas, poesías, nombres de compañeros, historietas, mensaje y saludos a amigos y niños de otras salas, rimas, canciones, obras y/o guiones teatrales y/o radiales sencillos, efemérides, trabalenguas, colmos, avisos clasificados, acertijos, disparates, chistes, pistas, agenda diaria de actividades, recomendaciones de libros, tarjetas informativas, mensajes pictográficos, notas, epígrafe de fotos, cuadros, fichas, reglas de convivencia, datos personales (DNI, fecha de nacimiento, etc.), hipótesis y fundamentaciones.

También mencionan otras opciones que más que referir al tipo de texto aluden a la situación o soporte de la escritura: libro/carpeta viajero para producir cuentos en familia, escritura en pizarrones de la escuela, cuadernos individuales, juego con letras de maderas e imágenes.

En tercer lugar, a través de la **pregunta 24** (abierta)⁶ se intentan conocer otras prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que los docentes generan, más allá de las indagadas en la pregunta 22.

Las respuestas a la pregunta presentan una innumerable cantidad enunciados a través de los cuales los docentes formulan prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Por este

⁵ Recordemos que en el eje 1, al consultar por los recursos y materiales disponibles en la escuela y la sala/el grado, fueron significativos/considerablemente altos ciertos porcentajes como por ejemplo: no contar con salas de computación (42,5%), gabinete móvil (50,6%), pantalla digital (46,9%), netbooks (53,1%), conectividad (36,1%).

⁶ Podían enunciarse como mínimo 1 y 3 como máximo, ya que, para esta pregunta se otorgaron tres renglones con viñeta a, b y c.

motivo, proponemos un análisis que las organiza/categoriza según *modalidades* y *finalidades*.

Respecto de las *modalidades*, podríamos señalar prácticas/estrategias que se centran en:

- a. Una *opción lingüística* (palabra y oración son unidades de la lengua):
Por ejemplo: trabajar con palabras/ producción de oraciones / transcripción de palabras
- b. Una *opción textual*:
Por ejemplo: textos breves/renarración de cuentos/producción de textos instructivos / producción de cuentos y otras narraciones
- c. Una *opción por el tratamiento de la producción escrita*:
Por ejemplo: escritura espontánea/ escritura sobre lo dibujado/escritura de números y letras.
- d. Una *opción hacia el alfabeto*:
Por ejemplo: armar letras y palabras (con goma eva, con plastilina)
- e. Una *opción por la animación a la lectura*:
Por ejemplo: hora de lectura/ cuadernitos, libros y bolsas viajeras/ rondas de cuentos/ rondas de lecturas.
- f. Una *opción por las prácticas escolares de la lectura y la escritura*:
Por ejemplo: leer en voz alta (para los compañeros, en actos escolares); memorización de canciones, rimas, adivinanzas y trabalenguas, dictados.

Respecto de las *finalidades*, podríamos plantear que se busca:

- Dominar el alfabeto/ conocer las letras y hacerlas correctamente.
- Identificar las relaciones convencionales entre fonemas y grafemas (sonidos y letras).
- Escribir convencionalmente.
- Escribir convencionalmente algunos nombres y palabras (el propio nombre y de los compañeros o grupo familiar, días y meses, fechas).
- Producir textualizaciones espontáneas de géneros o tipos textuales conocidos/ ejercitar la producción escrita desde el punto de vista de la textualización.

- Promover la lectura en la casa (libros, cuadernos y bolsas viajeras)/ promover la lectura fuera de la escuela pero ordenada por la escuela/ promover prácticas lectoras similares a la de los lectores adultos/formados que leen y comentan sus lecturas.
- Producir y leer textos propios del ámbito escolar (carteleras, textos para actos escolares).
- Producir y leer diferentes tipos de textos relativos a géneros convencionales.
- Conocer algunos portadores textuales: enciclopedias, cuentos, diarios, revistas.

En síntesis, entre la variedad de prácticas propuestas por los docentes, algunas remiten a un tipo de texto en particular y, en menos ocasiones, a un destinatario específico.

En general, la enunciación de las prácticas de enseñanza no enfatiza en la situación comunicativa, como si la finalidad de “alfabetizar” presidiera todas las actividades propuestas.

Asimismo, entre las prácticas mencionadas por los docentes, se reconoce una distinción entre las ligadas a la aproximación de los alumnos a la lectura y la escritura y otras, más ligadas al placer de leer y a cultivar el gusto por leer. Seguramente en cada caso, los docentes tienen razones para argumentar sobre el sentido de esas actividades y las decisiones didácticas que las orientan.

En primer lugar, la afirmación precedente respecto de la variedad de modalidades permite señalar asimismo que las perspectivas de alfabetización más tradicionales, centradas en las letras y el alfabeto, todavía persisten.

En segundo lugar, cierta representación sobre la escritura considerada como un código y una técnica parece aún tener vigencia. Por su parte, la lectura por placer aparece ordenada en la hora de lectura o formatos similares. Estas modalidades conviven con otras prácticas que se centran en la producción escrita y no en la copia, que enfatizan la lectura como una práctica transversal respecto de las disciplinas, que consolidan el trabajo sobre textualidades y sobre letras y oraciones.

Otro dato a tener en cuenta es que se enuncian muchas prácticas ligadas a jugar con las letras y a hacerlas con materiales diversos. Estas modalidades no refieren a la idea de “jugar

con el lenguaje”, sino que parecieran aludir a una revisión de viejas tradiciones del aprestamiento.

En relación a la idea de escritura, ésta aparece muy ligada a la textualización (espontánea o planificada por la propia actividad) y menos a la planificación como instancia necesaria de la producción. Casi no se hace referencia a las prácticas de revisión y reescritura.

En relación con las *finalidades*, parece primar más una preocupación por alfabetizar que por formar lectores y escritores competentes. Las prácticas sociales de lectura y escritura así como las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura no parecen tener demasiado que ver en las configuraciones didácticas que podemos reconstruir en estas respuestas.

Por último, si bien se encuentran excepciones, en general, se reconocen formas escolares de la lectura y la escritura que parecen dominar la escena, respecto de los requerimientos, de los textos producidos y leídos.

Finalmente, a través de la **pregunta 25**, se indagan las preocupaciones de los maestros en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Entre ellas, las más recurrentes refieren a aspectos vinculados a los alumnos o a sus familias. Es decir, en su gran mayoría, centran sus preocupaciones en factores o variables extraescolares.

En menor medida, mencionan preocupaciones ligadas a aspectos que involucran a la institución o al sistema educativo, tales como por ejemplo: la necesidad de articulación entre nivel inicial y nivel primario, la cantidad de niños en la sala/aula, la falta de bibliotecas en la escuela/el aula, etc. Algunos docentes mencionan, entre sus preocupaciones: la capacitación docente y las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura.

1. *Preocupaciones ligadas a factores o variables extraescolares:*

1. a. En relación a las preocupaciones cuyas causas son individuales, se mencionan: la falta de interés/motivación de los niños en vinculación fundamentalmente con la lectura (algunos vinculándola con el avance de las nuevas tecnologías -computadoras, televisión-); la atención dispersa o cortos tiempos de atención, distracción; la falta de hábitos (de escucha, entre otros); ‘dependencia’ de los niños en relación a sus producciones, de habilidades cognitivas básicas; falta o dificultad de interpretación y comprensión (de textos y

consignas); timidez al leer en voz alta, diferencias en sus tiempos de aprendizaje, heterogeneidad, diversidad de los niños, inasistencias/ausentismo. Entre las dificultades de los niños ligadas a la escritura señalan: ortografía, omisión de letras, separación de sílabas, segmentación de palabras, relaciones grafema-fonema. Por otra parte, dificultades o problemas del lenguaje ligados a lo fonológico, fonético, dicción, pronunciación, vocabulario, expresión oral.

Tanto en sala de 5 como en 1º grado, muchos maestros plantean como preocupación el que los niños logren escribir su nombre u otras palabras significativas, así como que logren la etapa alfabética.

1.b. En relación a las preocupaciones cuyas causas están vinculadas a cuestiones del entorno familiar en general y del contexto alfabetizador más específicamente mencionan, con mayor frecuencia: falta de motivación de los padres, escasa estimulación o incentivación de prácticas ligadas a lectura o escritura, falta o escasez de apoyo, acompañamiento respecto de las tareas escolares y extraescolares con la lectura y la escritura; poca presencia en el hogar de prácticas ligadas a la alfabetización; precariedad/vulnerabilidad socio económica cultural, analfabetismo o bajo nivel de alfabetización de los padres, falta de modelos lectores; falta o escasez de materiales de lectura en el hogar. Se alude a los entornos desfavorables o a la desigualdad de los niños en relación a las experiencias de lectura y escritura.

En nivel inicial, particularmente, los docentes señalan como preocupación la ansiedad o demanda de los padres en relación a la alfabetización de sus hijos.

1.c. También se señala, como variable extraescolar, la falta de tratamiento y acompañamiento de muchos niños por parte de profesionales especializados particulares (en general por fuera de la escuela -fonoaudiólogos etc. - y a veces dentro de la escuela-gabinete psicopedagógico-).

2. *Factores o variables internas al sistema educativo, institución escolar o vinculadas a los docentes.* Las más nombradas tienen que ver con la articulación/criterios para pensar la continuidad entre niveles (qué se espera/expectativas de uno y de otro, identidad, sentidos, propósitos, modos de trabajo propios de uno y otros en relación con la alfabetización), la capacitación docente oficial y gratuita en relación con alfabetización inicial, la lectura y la

escritura, la existencia de bibliotecas escolares o de aula y la carencia de recursos tecnológicos en la escuela. Por otro lado, también manifiestan interrogantes y preocupaciones en relación con las estrategias de enseñanza (adecuadas a las necesidades particulares de alumnos en particular y de los grupos, en general, materiales y textos empleados, tiempos dedicados a la enseñanza de la alfabetización).

3. FASE 2

3.1 Sobre el diseño e implementación de las entrevistas en profundidad

Tal como estaba previsto en el proyecto de investigación, luego de los análisis de los resultados de la encuesta, se organizó y llevó adelante una serie de entrevistas en profundidad con docentes de sala de 5 años y de 1º y 2º grado de nivel primario.

Los criterios que se consideraron para la selección de las entrevistadas fueron: tipo de establecimiento, ámbito, sección y significatividad de la respuesta a las preguntas: 24. “Mencione brevemente otras prácticas de enseñanza de lectura y escritura que usted genera en el aula” y 25. “Mencione 3 preocupaciones en relación a la enseñanza de la lectura y escritura en su práctica”.

La selección de entrevistadas se realizó a partir de criterios elaborados por la significatividad de las respuestas abiertas de la encuesta y considerando dos entrevistas por nodo, esto se debió a las posibilidades de traslado y disponibilidad del equipo de trabajo.

En el nodo Santa Fe, no se realizaron entrevistas en profundidad. Esta decisión metodológica se sostuvo en la prioridad adjudicada al criterio de significatividad ya mencionado. Es decir que, entre las encuestas respondidas por los docentes del nodo Santa Fe, no se relevaron respuestas que presentaran la potencialidad de ser revisadas en una situación de entrevista abierta sobre las prácticas de enseñanza para la alfabetización.

En total se realizaron 8 entrevistas: 2 en el nodo Reconquista, 2 en el nodo Rafaela, 2 en el nodo Venado Tuerto y 2 en el nodo Rosario.

Además, se realizaron registros fotográficos, conversaciones informales con los equipos directivos de algunos de los establecimientos y se solicitó a las docentes entrevistadas que expongan los materiales bibliográficos con los que trabajaron, recursos, planificaciones, documentos institucionales, cuadernos de los estudiantes. Todo ello fue insumo para dar sentido a los análisis e interpretaciones realizadas.

A través de las autoridades ministeriales y los supervisores se tuvo acceso a las directoras de las escuelas y luego a las docentes. El tiempo aproximado de cada entrevista fue de una hora.

A continuación se detalla la guía para las entrevistas:

1º parte: Retomar algunas preguntas de la encuesta

Escuela, sala, grado

Formación docente inicial y continua

Durante cuánto tiempo te desempeñaste en sala de 5 años, 1º o 2º grado

¿Quién y cómo se define la sección en la que te desempeñaste?

2º parte: Sobre prácticas alfabetizadoras

¿Cuáles consideras que son tus mejores logros como maestra alfabetizadora?

¿Y tus mayores preocupaciones?

¿Cuándo consideras que un niño está alfabetizado? ¿Nos podrías dar una pista, clave, indicio de cuándo uno de tus alumnos está alfabetizado? ¿Cómo te das cuenta? ¿Nos podrías contar qué experiencia tuviste especialmente significativa en la práctica alfabetizadora?

¿Cómo haces para trabajar la escritura? ¿Y la lectura? ¿Cómo haces para trabajar la oralidad? (agrupamientos, interacciones, tareas)

Sobre lo institucional

¿Cuándo se formuló el proyecto institucional de alfabetización? ¿Quiénes participaron? 2.f

¿Cuál fue tu aporte al proyecto? ¿Cómo se trabaja el proyecto?

¿Cómo planificas? ¿Planificas con otros docentes? ¿Qué acuerdos realizas? ¿Qué lees sobre alfabetización en la escuela?

¿La escuela tiene biblioteca? ¿Buscan libros? ¿Con qué libros trabajas? ¿Por qué los elegís?

¿Cómo trabaja con los chicos? ¿Qué aportan a la tarea cotidiana?

¿Qué materiales hay en la escuela y cómo los usas? ¿Qué otros materiales consideras importantes para alfabetizar?

3.2 Sobre el análisis de las entrevistas

Tal como se enunciara con anterioridad, la entrevista permitió retomar preguntas de la encuesta relacionadas con los dos primeros ejes y profundizar la mirada en aspectos de los otros dos, relacionados con la dimensión institucional y con los proyectos en esta dimensión y las prácticas alfabetizadoras.

En este sentido, para el análisis de los datos se tuvieron en cuenta los cuatro ejes sobre los que se articula la investigación:

Eje 1. La escuela⁷ y la sala/grado

Eje 2. Experiencia y formación docente

Eje 3. Alfabetización inicial de los niños (Supuestos y criterios sobre los procesos de “Alfabetización”).

Eje 4. Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura (Proyectos de enseñanza, Actividades en las que se involucra la alfabetización, Andamiajes⁸ que realiza la docente en el desarrollo de los procesos de alfabetización, Variedad o tipos de textos y soportes).

Se dejó un “espacio” para posibles aspectos que surgieran de manera no prevista durante el diálogo y que, al reiterarse en las diferentes entrevistas, dieran lugar a la construcción de nuevas categorías.

3.3 Características generales de las entrevistadas

Los análisis que realizamos se presentan según los nodos provinciales para una mejor organización y lectura. Sin embargo, consideramos que los aspectos comunes que se recuperan en las conclusiones son los que caracterizan a las prácticas de alfabetización destacadas.

Nodo Reconquista

El jueves 10 de agosto se realizaron las entrevistas en la Escuela Federico Carlos Sigel N° 6113, de la localidad de Malabrigo (desde ahora Escuela 1 -E1-), con las Profesoras Ma. Laura Ojeda (E1-Docente a) y Ma. Lidia Magnano (E1-Docente b) ambas de 1º grado.

Nodo Rafaela

El viernes 11 de agosto se realizaron las entrevistas en la Escuela Joaquín V. González N° 381, de la localidad de Eusebia (desde ahora Escuela 2 -E2-), con las Profesoras Marisel

⁷ Llamamos “escuelas” a todas las instituciones educativas que se incluyen en este estudio, ya sea de nivel inicial o de nivel primario.

⁸ El concepto de “andamiaje” refiere a las interacciones de ayuda que brinda el adulto en el proceso de enseñanza, y los ajustes en las intervenciones para orientar los aprendizajes de los niños. Este concepto fue acuñado por Wood, Bruner y Ross en 1976.

Pussetto (E2-Docente c), de sala de 5 años, y Camila Cantamutto (E2- Docente d), de 1º grado.

Nodo Venado Tuerto

El 13 de septiembre se realizó una entrevista en el Jardín N° 119 “Dr. René Favalaro” de gestión pública (desde ahora Escuela 3 -E3-), de la localidad de Hughes a la docente Adriana Aleu (E3-Docente e), de sala de 5 años.

La segunda entrevista fue realizada en el Jardín N° 197 “Padre Oscar Goapper” de gestión pública, de la localidad de María Teresa (desde ahora Escuela 4 -E4-) a la docente Alejandra Rubies (E4-Docente f), de sala de 5 años.

Nodo Rosario

El 16 de agosto se realizaron las entrevistas en este nodo. La primera en la Escuela N° 83 “Dr. Juan José Paso” de gestión pública (desde ahora Escuela 5 -E5-), de la localidad de Rosario a la docente Lidia Verónica Grandoli (E5-Docente g), de 2º grado.

La segunda entrevista fue realizada en la Escuela N° 524 “Estanislao Luis Pando” de gestión pública, de la localidad de Rosario (desde ahora Escuela 6 -E6-) a la docente Laura Alaniz (E6-Docente h), de 1º grado.

3.4 Eje 1. La escuela y la sala/grado

Nodo Reconquista

En la **E1** nos recibió la directora de la escuela con una gran disposición, la recorrimos mientras sosteníamos una conversación sobre las reformas edilicias, las formas de trabajo pedagógico, la organización institucional, los vínculos con otras instituciones.

“...Es para destacar la comunicación (del equipo directivo), siempre tienen su espacio para compartir con nosotros. Esta escuela me gusta. Me gusta trabajar acá, me siento bien en el lugar que estoy. Aparte es tu lugar en el pueblo...” Entrevista -E 1-Docente b.

Una de las docentes entrevistadas, respecto de la llegada de nuevos docentes a la escuela, señalaba:

“...vos llegás a la escuela y te cuentan cómo se trabaja, te muestran los proyectos. A lo mejor en la primera reunión nos presentan, también cada maestro cuenta cómo trabaja. Es para que se sienta bien, se ambiente a la escuela. Le mostramos todos los espacios, no se reúnen sólo con el equipo directivo, ahí les contamos cómo se trabaja. A veces les mostramos los power point o se los damos para que lo miren en su casa y después si tienen preguntas para hacer...” Entrevista -E1-Docente b

La directora comentó que a través de la articulación con las instituciones que funcionan en el mismo edificio se construyó un gran salón comedor y cocina que se comparte y que el próximo paso es la relocalización de los baños. También pudimos observar un amplio espacio verde muy cuidado y ‘habitado’ por los alumnos.

Durante esta conversación, nos resultó particularmente significativa la mención de las carteleras, observamos producciones de los estudiantes (artesanías “Huellas del pasado” del Taller de Niños Pintores”, reproducciones del puerto y construcciones: “Barcos Quinquela Martín” de 4º y 5º grado, láminas, las bibliotecas ubicadas en las galerías: “Biblioteca Escolar: Abracadabra”; una línea histórica denominada: “Sembrando historia”) y se hizo alusión a que cada mañana, durante el ingreso, los estudiantes de dos grados diferentes exponen una especie de bitácora de lo aprendido en las últimas semanas al resto de sus compañeros.

“Cada grado tiene su cartelera en la galería. Todos los días, después que se iza la bandera y se canta, saludan al equipo directivo y después pasa el grado al que le corresponde leer o a mostrar su experiencia (...) Lo hacen los chicos de cada grado para todos en forma de U, después que saludan cuentan con el micrófono. Por ahí se presentan los cuentos, las secuencias. Lo preparamos muchos días antes, una semana antes tengo todo preparado”. Entrevista -E1-Docente a.

Luego de ese recorrido, se realizaron las entrevistas en la biblioteca de la escuela. Allí nos encontramos con las “bibliotecas de aula” enviadas por el Ministerio de Educación de Nación dispuestas en carritos móviles; la bibliotecaria (docente en tareas pasivas) las traslada al aula y además les enseña a los estudiantes poemas, canciones, cuentos breves a los chicos cada mañana en un grado diferente.

“...Está la biblioteca. La señora de la biblioteca (...) es tan eficaz, nos acompaña, incluso se estudiaba las canciones y llegaba a traernos algo cantando la canción. Hacía preguntas y ella nos ayudaba con algunas estrategias. Ella los espera y todos llevan sus libros, nosotros el día anterior le pedimos y llevamos los carritos con los libros que necesitamos...”
Entrevista -E1-Docente b.

Finalizada la entrevista, nos acercamos al salón de 1º grado (en el cual se desempeñaba una de las docentes entrevistadas), observamos la disposición de los bancos en círculo y los portadores y láminas ubicados en la sala (láminas con números, seres vivos y no vivos, abecedario, Rincón de Lectura, las estaciones y el tiempo, los cumpleaños de los estudiantes). También había una exposición de dentaduras elaborada por los chicos.

En esta escuela es interesante cómo se trabaja colaborativamente en el intercambio de experiencias y se produce un “ida y vuelta” entre el trabajo hacia el interior del aula, en lo institucional e interinstitucional, tanto entre docentes, docentes y familias y con el equipo directivo. Asimismo, los docentes expresaron el trabajo de articulación con las docentes del nivel inicial a través de encuentros, tanto entre docentes como a través de instancias donde se invita a realizar lectura de cuentos con los alumnos.

“...en los últimos años la propuesta de Escuela Abierta que nos permitió trabajar sobre alfabetización. Lo compartimos acá en la escuela y el equipo directivo nos propuso a nosotras como para conversarlo, darle el marco teórico y toda esa parte porque nosotras veníamos trabajando con primero y segundo. Lo consideraron como un aporte porque el equipo directivo siempre iba al salón, hacía un seguimiento, nos acompañaban y siempre estaban al tanto de lo pedagógico...” Entrevista -E1-Docente b

“...para la reunión general que hacemos a principios de año, en febrero, nosotros les presentamos a los padres, les mostramos todo el trabajo de los chicos del año anterior. Hacemos un equipo donde preparamos power point y cada una toma una partecita y le va contando a los padres cómo trabajó con los alumnos el año anterior, cómo favoreció la lectoescritura y también de las demás áreas (...) También tuvimos la oportunidad de compartirlo con otras escuelas cuando fueron las Jornadas Interinstitucionales...” Entrevista -E1-Docente b.

“...Tenemos mucho apoyo de la familia...” Entrevista -E1-Docente a.

“...Lo que sí es lindo trabajar, que yo ahora lo hago mucho y le conté los otros días al equipo directivo, es con los (docentes de asignaturas) ‘especiales’ (tecnología, música, dibujo) también, porque nosotras con María Laura también trabajamos así...” Entrevista -E1-Docente a.

Nodo Rafaela

En la **E2** nos recibió una portera que nos solicitó que esperemos en una sala de ingreso unos minutos mientras llegó a saludar una de las maestras entrevistadas y luego comenzamos la primera entrevista.

Las entrevistas se realizaron en la Dirección del establecimiento puesto que el equipo directivo no estaba presente debido a que estuvo convocado a una reunión con autoridades escolares.

Las reflexiones que realizaron las docentes entrevistadas sobre aspectos institucionales fueron muy acotadas. Es claro que hay muchas dificultades en expresar situaciones de elaboración de proyectos comunes y el trabajo es más bien individual o de alguna relación puntual con algunos docentes.

La **E2-Docente d** realizó la entrevista en dicho entorno, en tanto que la **E2-Docente c** además de conversar por unos minutos en esa oficina, nos invitó a su salón de clases para realizar la entrevista en dicho contexto. En la sala encontramos: un emocionómetro (con broches con los nombres de los niños); calendario, registro de asistencia, nómina de ayudantes (por día), calendario con cumpleaños, abecedario (bolsillero), biblioteca.

Esta docente señaló las exigencias que se presentan en la relación entre la sala de 5 años del nivel inicial y las expectativas de las docentes de 1º grado de nivel primario.

Además, sostuvo que el trabajo de la enseñanza es cada vez más difícil considerando las realidades familiares y sociales de los alumnos, en ese sentido advirtió:

“...la realidad del grupo dos años atrás no es la misma que la del grupo éste. Cambia muchísimo a nivel sociedad, a nivel de requerimiento de los chicos, a nivel de problemáticas sociales. Sinceramente este año lo social nos está condicionado un montón, que antes no era así, podíamos llevar adelante los proyectos sin ningún problema. Ahora lo emocional es ante todo lo que tenemos que lograr contener y trabajar para poder volver a los contenidos, porque más de una vez hay contenidos que quedan suspendidos en el aire por cuestiones emocionales...” Entrevista -E2-Docente d.

La **E2-Docente d** mencionó la importancia del trabajo de articulación con la docente de nivel inicial, el que funciona en el mismo establecimiento. Hizo referencia a algunos proyectos institucionales pero no de alfabetización, tratan de coordinar la selección de contenidos y algunas actividades a comienzos del ciclo lectivo que es el momento en que se

encuentran todas las docentes en el mismo turno pero no mencionó ningún proyecto en particular. Asimismo sostuvo que cada salón de clases posee su propia biblioteca de aula que se conformaron con los libros que llegaron desde diferentes programas educativos impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación durante los últimos años.

Nodo Venado Tuerto

Cuando llegamos al Jardín N° 119 (E3) la directora y la docente nos estaban esperando en la dirección, habían preparado muchos materiales y carpetas con proyectos y trabajos de los niños, también una computadora para mostrarnos fotos donde registraban parte del trabajo pedagógico institucional y de la sala. Nos recibieron con gran predisposición para la entrevista.

Este jardín es la única institución con nivel inicial en la localidad de Hughes, está a cargo de una directora y personal docente; no cuentan con profesores de áreas estético-expresivas. En su relato la docente fue dando cuenta del trabajo en equipos a través de diferentes proyectos institucionales. Uno es la organización de talleres que comparten todas las salas durante la última hora de clase de cada jornada, de lunes a jueves, donde los niños se integran en grupos de diferentes edades eligiendo las propuestas. Los talleres que se ofrecen son: Taller de múltiples lenguajes (integra música, expresión corporal y literatura); de Dramatizaciones; de Plástica; de Construcciones y de Cocina.

Cada docente está a cargo de uno de ellos y recibe cada día un grupo diferente de niños que van rotando para participar de todas las propuestas. Consideraron que esta propuesta promueve la integración de los niños, facilita también un intercambio de miradas de las docentes sobre los procesos de los niños:

“uno puede evaluarlo desde otro lugar también, ¿no?, o te ayuda a fundamentar o te hace pensar que vos algo estás haciendo mal también.”
Entrevista -E3-Docente e.

El equipo docente también comparte las preocupaciones a nivel institucional, buscan ayuda en profesionales y articulan el trabajo con otras instituciones a partir de problemas compartidos. Una experiencia en este sentido está focalizada en la expresión y comunicación de los niños, acompañada por los aportes de una fonoaudióloga.

El jardín cuenta, además, con un proyecto de articulación que comparte con dos escuelas primarias. La directora y la docente sostuvieron que este proyecto ha favorecido la mirada de las docentes del nivel primario hacia el jardín, el trabajo conjunto les permitió comprender desde dónde parten los procesos de enseñanza en el jardín. En el marco del mismo se realizan reuniones entre las docentes para planificar las actividades que luego realizan con los niños de ambos niveles en forma conjunta.

Han participado también de proyectos como Feria de Ciencias en la que se realizó la instancia institucional y un grupo también asistió a la instancia regional.

En relación a la selección de contenidos, para planificar, resaltaron que al no contar con un diseño curricular del nivel inicial en la provincia de Santa Fe, toman como referencia los CBC (Contenidos Básicos Comunes de la Ley Federal) y los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Ministerio de Educación de Nación) y a partir del presente año los NIC (Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe) a partir de los cuales trabajan algunos ejes, tales como: socialización, juego, alfabetización, medio ambiente, múltiples lenguajes, objetos tecnológicos, historia.

Hay una biblioteca institucional que es valorada por la directora y la docente como muy completa y de uso cotidiano del personal. Cuentan con materiales de estudio para docentes y también libros para los niños.

La institución también cuenta con una cooperadora que realiza actividades con el fin de recaudar fondos que aportan, tanto al mejoramiento edilicio como a los materiales de estudio de los docentes y recursos para el trabajo de los niños.

El Jardín N° 197 (**E4**) es la única institución pública que tiene Nivel Inicial en la localidad de María Teresa, donde hay además una escuela primaria y una secundaria.

Llegamos antes del horario que habíamos acordado telefónicamente con la directora y la docente. Nos recibió un personal de servicios y luego llegó una docente que nos comentó que la directora estaba de licencia, por lo que ella se encontraba a cargo de la institución. Manifestó estar informada de nuestra visita y su interés por participar en la entrevista.

Recorrimos las instalaciones, las que tanto en sus espacios interiores como exteriores mostraban los rastros de diferentes proyectos que luego en la entrevista, las docentes nos fueron relatando.

Entre los proyectos institucionales, se encuentra el de bibliotecas de aula. Cada sala cuenta con su biblioteca equipada con los libros que llegan desde el Ministerio de Educación de la provincia, en los que se puede apreciar una selección de autores reconocidos. En este proyecto se focaliza el trabajo con los libros de cuentos, el reconocimiento de autores y también se incluyeron actividades articuladas con la biblioteca del pueblo que queda a una cuadra del jardín, cruzando una plaza que está enfrente.

Otro proyecto que, según expresaron las docentes, ha tenido mucho impacto en la comunidad educativa y en otras instituciones con las cuales se vinculan, fue uno sobre medio ambiente. La docente señalaba:

“... (el) proyecto institucional de medio ambiente es el más amplio. El que más impacto causa. Nosotros lo presentamos en un encuentro que tuvimos con todos los jardines de la zona, que organizamos (...) una pequeña huerta que había sido hace muchísimos años un deseo de los chicos. Después el invernáculo. Un invernáculo hecho con botellas...” Entrevista -E4-Docente f.

Por otra parte, están desarrollando uno denominado: “Entendernos con Papel y Tijera”, en el que se involucran docentes y estudiantes de una escuela primaria y las salas de cinco años del jardín. El proyecto comenzó con el séptimo grado de la escuela primaria durante el año 2016 y en 2017 se incorporan además segundo y tercer grado en algunas instancias. Surgió por la inquietud de una docente de la escuela primaria y el criterio de selección de los cursos se debió a la posibilidad que tienen de trabajar juntos, en el mismo turno, docentes y estudiantes. En este proyecto propusieron trabajar con libros de un mismo autor y la meta era que lleguen a conocerlo en persona, “que todos los años lleguen a conocer a un autor de libros”, expresó la docente. Algunos de los autores invitados que fueron a trabajar al jardín con docentes y alumnos en el marco del proyecto fueron Istvansch en 2016 (escritor, ilustrador de literatura para niños) y Fabián Sevilla en 2017 (se seleccionaron sus libros de cuentos de terror). Se buscaron autores que tengan cuentos

diversos entre los cuales eligieron algunos para leer en el jardín y otros para los cursos de la escuela primaria.

“...Esta selección de autores, ya te digo, esta chica que trabaja en séptimo ya en febrero se pone a buscar autores y trata de ver que este autor tenga cuentos que se adapten a jardín, cuentos que se adapten a séptimo. Viste que hay autores que tienen variedad de cuentos y de niveles. Entonces, ella trabajó otros libros diferentes a los nuestros, pero la fiesta en conjunto fue una...” Entrevista -E4-Docente f.

Cada año el proyecto concluye con una fiesta en la calle abierta a la comunidad, en la que colaboran para su organización varias instituciones del pueblo (bomberos, policía). En la misma los niños representan los cuentos trabajados.

“...Nosotros hicimos caretas con los papás y los chicos. Los chicos de tercer grado y de segundo hicieron cabezudos con cajas. Y los chicos de séptimo se disfrazaron propiamente dicho porque a ellos les encanta. (...) mi sala dramatizó, por ejemplo, mis nenes a partir de un cuento de monstruos empezaron a trabajar los estados de ánimos, entonces, que un monstruos estaba triste, que otro feliz...” Entrevista -E4-Docente f.

Nodo Rosario

La **E5-Docente g** comentó sobre la institución y resaltó la característica de tener grupos de alumnos reducidos y realizar integración de niños con diferentes discapacidades en articulación con la escuela especial a la que asisten los estudiantes. Poseen un aula digital, la que utilizan para realizar algunas actividades. Mencionó que se trabaja en varios proyectos. Uno de ellos, el Proyecto Institucional (PIE) a través del cual desarrollan actividades comunes y se establecen acuerdos sobre la selección de contenidos y la secuencia de enseñanza. Expresó que a partir de la propuesta de los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos van a rever lo propuesto en el PIE.

Por otra parte, realizaron una experiencia educativa integradora a través del Proyecto de la Municipalidad de Rosario denominado “Escuela Móvil” en el cual se realizan tres recorridos por lugares de la ciudad y luego se trabaja sobre alfabetización en diferentes áreas y grados.

“...Escuela Móvil (...) es un proyecto municipal y somos muchas en la ciudad. Bueno, te tenés que inscribir, hay dos etapas, una al comienzo y otra después de las vacaciones; y la escuela que no ha hecho en este tiempo Escuela Móvil generalmente sale seleccionada y con un costo mínimo ellos te dan el transporte y tenés tres lugares, obviamente es un ruta pedagógica que ellos eligen. Nosotros hicimos el Museo Gallardo, hicimos la Isla de los Inventos y la Casa del Tango fue la última...” Entrevista -E5-Docente g.

Mencionó que planifica en conjunto con otra docente, por ejemplo, las de 1º y 2º grado y también se articulan proyectos con docentes del nivel inicial y de las áreas especiales. Un ejemplo de ello es el proyecto de alfabetización: “A puro cuento”. La docente señaló:

“...La idea era a partir de algunos cuentos ir viendo, sumar las áreas especiales y nosotros trabajar, bueno, todo lo que tenga que ver con la alfabetización, o sea, lectura, escritura, desde el nivel inicial obviamente lectura de imágenes, prenarración, dramatización, incorporar a los papás para una puesta (...) designamos un día en la semana para trabajar juntos y este proyecto empezó, bueno, a trabajarse una vez por semana o cada quince días...” Entrevista -E5-Docente g.

Comentó que realizan búsquedas de libros en Bibliotecas del barrio como por ejemplo: la “Pocho Leprati” y la “Constancio Vigil” para que los niños puedan saber que existen y acceder a libros porque en sus familias no tienen posibilidades de contar con ellos. Asimismo, las bibliotecas ofrecen actividades de apoyo escolar o culturales abiertas donde los chicos y las familias se pueden acercar.

En la **E6** se trabaja en varios proyectos de alfabetización, por ejemplo: “Leer con todos”, “Ronda de palabras”, “Maratón de Lectura”, “Plan Nacional de Lectura” y un proyecto institucional. La **docente h** mencionó las dificultades que se presentan cuando se trata de reflexionar sobre los resultados de los procesos de enseñanza que se impulsan en el primer ciclo, las pocas oportunidades de conversar con los colegas de los grados del segundo ciclo sobre logros y dificultades en las áreas.

Por otra parte, señaló el trabajo colaborativo, en talleres de diferentes áreas, entre las docentes de 1º y 2º grado para seleccionar contenidos, materiales, actividades. Así como también se articulan proyectos con el nivel inicial. Además, se realizan “reuniones de integración” los días viernes con todos los docentes que se encuentran trabajando para coordinar actividades y tomar decisiones sobre aspectos comunes. Algunos talleres de integración, en el marco del proyecto institucional, que se desarrollan se denominan:

“Taller de Murga”, “Taller de Laboratorio”, “Taller de cocina”, “Taller de computación”, “Taller de Arte”, “Taller de Educación Sexual Integral (ESI) y se sostienen con el objetivo de alfabetizar en y a través de “diferentes lenguajes”.

La profesora expresó, respecto del trabajo compartido con colegas en los talleres:

“...Viendo otro grupo, bueno, aprendizaje, transformación, la posibilidad de resolver... nosotros estamos siempre, el docente está siempre en situaciones, incidentes críticos que les dicen, todo el tiempo, ¿no?, y el ver cómo el otro (docente) puede resolver eso es una ayuda que no aparece en ningún libro, te la puede dar un otro nada más, a ver cómo lo resolvió...” Entrevista -E6- Docente h.

3.5 Eje 2. Experiencia y formación docente

Nodo Reconquista

La **E1- Docente a**, tiene más de 20 años de antigüedad en la docencia, los últimos años los dedicó a trabajar en los primeros grados de la educación primaria por decisión personal.

La conversación que se sostuvo giró en torno al trabajo colaborativo con la **E1-Docente b** con la cual produjo una experiencia de pareja pedagógica. Nos mostró sus carpetas con planificaciones, cuadernos de los niños, informes con relatos escritos y fotográficos, videos realizados por los niños y sus familias sobre diferentes actividades de lectura y escritura. También comentó diferentes propuestas de enseñanza vinculadas con otras instituciones, las familias, recorridos por la ciudad.

La segunda entrevistada, **E1-Docente b** tiene más de 20 años de antigüedad en la docencia, nos comentó que durante el año 2015 hasta mediados de año 2016 trabajó como pareja pedagógica con la E1-Docente a. Luego tomó un reemplazo en una dirección de escuela rural. Comentó que tuvo un desempeño laboral en escuelas de puerto y en la isla de la ciudad de Reconquista. Estas dos experiencias docentes la llevaron a resignificar la enseñanza de la lectura y la escritura en relación con las ciencias y las matemáticas.

“...Otro lugar es el Puerto Reconquista, trabajé ocho años con chicos en la isla, compartí muchas experiencias. Hermosa la experiencia y me volvería a ir. Son cursos difíciles, pero es por todo su entorno, su vida. Uno los comprende así y trata de trabajar lo mejor posible para que ellos también tengan más oportunidades en la vida, porque es difícil la situación peor uno tiene que rescatar todo lo que ellos viven ahí, las vivencias...” Entrevista -E1-Docente b.

Sobre los procesos de formación continua, las docentes señalaron:

“...yo seguí con los postítulos de TIC, de Ciencias Naturales. Estaba haciendo varios postítulos porque me gusta seguir. Uno todo el tiempo se va capacitando y éste es un material espectacular, tenemos que tener en cuenta todo esto porque está muy bueno. Uno lo puede recrear, pero están buenísimas las propuestas para poder trabajar. Uno todo el tiempo va buscando...” Entrevista -E1-Docente b.

“...cursos se hacen pero no llegan mucho. Tenés que ir a Reconquista o Vera...” Entrevista -E1-Docente a.

Además, nos mostraron los materiales bibliográficos que utilizaron en 2015 para argumentar las actividades de enseñanza previstas: Colección Serie Temas de Alfabetización de MEN (8 revistas), La construcción de los NAP: conceptualizaciones estrategias y materiales para el proyecto alfabetizador provincial (2007) del MEP, “Entre docentes de la escuela primaria. Cuadernillos institucionales de las diferentes áreas” (2010) MEN, “La literatura en el proyecto alfabetizador” MEP, Terry, “La lectura y la escritura en la escuela” (2012) MEN, “Proyecto alfabetizador integral en el nivel inicial y en el primer ciclo” MEP. Sobre el trabajo con la bibliografía una de las docentes comentó:

“...en los días de capacitación sacaron fotocopias y fuimos compartiendo los criterios para mirar las orientaciones que tienen (la bibliografía)...acá se trabaja bien en Escuela Abierta. Ya está todo organizado pero tenés que traer todo bien leído. Tenés que dedicarte a leer, a trabajar los informes, sentarte a estudiar. Yo me siento a leer y voy resumiendo, entonces ya vengo con algo...” Entrevista -E1-Docente b.

Sobre la escritura de las planificaciones, las profesoras de la E1 afirmaron que es necesario estar en permanente búsqueda tanto en relación con la bibliografía, cursos de formación docente, jornadas institucionales, como en sostener vínculos afectivos con los alumnos, las familias y otras instituciones. Es importante pensar la escritura de las planificaciones como

un borrador para registrar los procesos de enseñanzas y aprendizajes, ofrecer dicha memoria a las familias de los alumnos del año siguiente y compartirla con otros docentes y el equipo directivo.

“Me cuesta empezar pero después me gusta contar, registrar todo lo que fuimos haciendo. Primero lo hago en un cuadernito porque después van surgiendo cosas por parte de los alumnos, o uno se encamina en otras cosas que va tomando. Cada punto de vista uno lo tiene en cuenta, entonces lo vamos agregando en la carpeta...” Entrevista -E 1-Docente b.

“...Uno va cambiando para mejorar las cosas (...) Hay que ver cómo ellos (los alumnos) trabajan, se preocupan y cómo exponen. Uno va viendo y por eso dando de otra manera las actividades, que no sean siempre las mismas (...) Yo estoy toda la tarde entre que hacés la carpeta, la pasás, a veces traigo un borrador o directamente en la carpeta... Uno sabe que lo tiene bien hecho. A mí me gusta dedicarle mucho tiempo, ver de qué otra manera pueden aprender los chicos, es ir buscando (...) Pienso que planificar es un apoyo que uno tiene, la carpeta es un apoyo para ver qué tengo y qué di, pero no como una exigencia sino como un borrador que uno hace”. Entrevista -E1-Docente a.

Asimismo, las docentes de la E1 comentaron la invitación por parte del equipo directivo de transmitir la experiencia desarrollada con su colega a los otros docentes. Indicaron que fue una vivencia gratificante y remarcaron que el trabajo en pareja pedagógica no es sencillo y que es necesaria la elección mutua del colega con el que se trabaja.

“...Tengo 20 años de antigüedad. Esto nos favoreció para hacer la selección de textos, algunas propuestas para poder recrearlos, recrear nuestras propuestas. Después estos materiales también, acá participó en esto una profesora de Ciencias Naturales que siempre me acompañó, que estaba en el profesorado y ya se jubiló. Cuando yo trabajaba en otras escuelas de Malabrigo, ella siempre me acompañaba y guiaba en el Instituto. Esto nos favoreció un montón para trabajar en el área de Ciencias Naturales con las experimentaciones. Le facilitamos el material a nuestros compañeros, está en la biblioteca...” Entrevista -E1-Docente b.

El trabajo en pareja pedagógica fue un asunto al que las docentes le dieron mucha importancia a lo largo de las entrevistas. Además, mencionaron una serie de condiciones necesarias en la forma de encarar las tareas y las decisiones que colaboran en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza.

“...La pareja pedagógica es fundamental, tienen que llevarse bien entre los docentes, porque si no hay un buen equipo entre docentes no funciona como pareja pedagógica (...) Otra cosa que hacíamos con Laura... íbamos al salón

de cada una, nos visitábamos. Nos hacíamos una crítica constructiva... nos evaluábamos entre nosotras para ver cómo podíamos mejorar ese trabajo (...). Si hacés todo vos y la otra viene y da la clase, entonces no es una pareja pedagógica. Pareja pedagógica es sentarse a ver cómo vas a dar, qué temas vas a dar, cómo lo vas a dar...” Entrevista -E1-Docente a.

Nodo Rafaela

Lo que caracteriza a las docentes entrevistadas en la E2 es que ambas realizaron luego de su formación inicial, una Licenciatura en Educación (una en Educación Inicial y la otra, en Primaria) en la ciudad de San Francisco, Córdoba, una carrera que pertenece a la Universidad Nacional de Santiago del Estero y valoraron mucho la formación que recibieron en general, aunque no puntualmente sobre alfabetización inicial. Además, señalaron con mucho énfasis el trabajo con los alumnos en el salón de clases como el eje que consideran en la toma de sus decisiones didácticas.

La **E2-Docente d** tiene casi 10 años de antigüedad en la docencia y una experiencia previa en una escuela de una localidad cercana (Ramona). También nos mostró el libro de lectura con el que trabajó en 2015: “Mis Primeras Prácticas del Lenguaje 1”, Editorial Mandioca (libro de texto y fichas de trabajo) y los cuadernos de una estudiante destacada. Nos mostró sus propias planificaciones (por eje temático), las evaluaciones y los informes evaluativos (con criterios e indicadores) (ver Anexo).

Mencionó que el grupo de estudiantes fue excepcional porque avanzada en las propuestas de enseñanza que ella le presentaba y demandaba más actividades con un gran acompañamiento familiar cuestiones que cotejaba como una situación opuesta en relación con el grupo con el que trabaja en la actualidad. La docente señaló:

“...Era un grupo muy estimulado desde nivel inicial, entonces eso me sirvió un montón (...) Les encantaba trabajar en grupo, funcionaban trabajando en grupo, cosa que me cuesta con el grupo de ahora. Trabajaron muy bien en conjunto y aprendían un montón. Cuando les di una secuencia de imágenes para que ellos mismos armen una historia, me sorprendí del uso de las mayúsculas, de los puntos, de la letra cursiva, de la forma de escribir, de la coherencia, de la cohesión, y estaban en un segundo grado”. Entrevista -E2-Docente d.

Desde una perspectiva diferente a la expresada por las docentes de E1 y la docente de E2-Docente c, la E2-Docente d comentó que las planificaciones las realiza de acuerdo a las características cognitivas, familiares y sociales de los alumnos como elemento central. El

acercamiento que los alumnos tienen en sus situaciones cotidianas respecto de la lectura y la escritura son condicionantes sustantivos del trabajo en el aula. Y si bien planteó el carácter ‘flexible’ de la planificación también admitió que la previsión ofrece seguridades en las clases.

“Yo cuando planifico siempre depende del grupo... cuando ya te toca estar sola como me pasó acá (E2)... Cuando trabajás solo, vos tomás tus propias decisiones y no tenés que consensuar con nadie pero elegís y decidís vos, estás más solo. Yo cuento con una vicedirectora que me apoya un montón, que cuando propuse enseñar la cursiva en primer grado, que acá se enseñaba en segundo, no tuvieron ningún tipo de problemas, o con el método de Matemática tampoco, así que eso también es una ayuda, porque acá trabajé sola porque hay una sola división de primer grado y de todos los otros grados...” Entrevista -E2-Docente d.

Al mismo tiempo señaló:

“Para mí la planificación es como un mapa de ruta pero está abierto. Me acuerdo que cuando estudié, mi profesora de prácticas me decía que una planificación es algo flexible, que no es algo que se tiene que cumplir a rajatabla y exactamente igual a cómo lo planifiqué; te va guiando, te va ayudando. Al ser joven por ahí me siento insegura, entonces a la planificación la necesito sí o sí...” Entrevista -E2-Docente d.

Por su parte, la **E2-Docente c** sostuvo que realiza las planificaciones coordinando con compañeras de las sala de 3 y 4 años del nivel inicial en relación con los contenidos y las actividades y siempre dejan espacios para los intereses de los alumnos. Asimismo, advirtió sobre la necesidad de contar con la ayuda de directivos de nivel inicial que puedan asesorar en cuestiones pedagógicas específicas, cosa que no ocurre en la actualidad.

“...Arrancamos con el bosquejo anual: arrancaríamos en marzo con el cuerpo, entonces de ahí tiramos la unidad. Pero en el medio a una le surgió el interés de los chicos con los monstruos, lo va trabajando. Obviamente entre nosotras hay mucha relación, entonces consultamos si hacemos esto, vos qué opinás. Hay mucho intercambio, las otras dos chicas son jóvenes, ellas me enseñan. Lo que pasa es que tenemos formaciones y visiones diferentes, entonces ellas aprenden de mí y yo aprendo de ellas...” Entrevista -E2-Docente c.

Además, agregó que lo relevante para pensar la enseñanza de la lectura y la escritura no son las condiciones familiares y sociales sino lo que en la escuela se pueda ofrecer, en sus palabras la docente lo explicó:

“(El interés por la literatura) es instintivo más allá del ámbito social donde el chico se desenvuelva. Y lo digo plenamente convencida porque tengo una nena que vive en una casa de chapa, sin luz eléctrica y sin agua, esa nena llega todos los días y se sienta a buscar un libro. El ambiente no condiciona. Los que condicionamos somos nosotros porque no brindamos la oportunidad, porque no queremos que el libro se rompa, porque no queremos que el libro se toque. Cuando vean cómo están los libros nuestros... están así porque los chicos los usan...” Entrevista -E2-Docente c.

La entrevistada E2-Docente c tiene más de 20 años de antigüedad en la docencia, inició la entrevista en el mismo entorno que la anterior, no trajo los materiales con los que trabaja y nos invitó a su salón de clases para observar la disposición de los recursos y el mobiliario. Allí continuó comentando sus decisiones pedagógicas (ver registro fotográfico). Sostuvo la importancia de continuar estudiando, realizando cursos y lecturas porque ayudan a pensar las prácticas de la enseñanza.

Nodo Venado Tuerto

La **E3-Docente e** estuvo trabajando en los años 2015 y 2016 en sala de 5 años y actualmente está a cargo de una sala integrada de 4 y 5 años.

Estudió el Profesorado de Educación Inicial en el Instituto N° 1 de Casilda, donde recibió su primera formación en la enseñanza de Lengua y Literatura, la que ella califica como muy buena porque le dio herramientas y saberes que hoy orientan sus prácticas en la sala.

En su trayectoria ha participado en diversas capacitaciones relacionadas con alfabetización. Consideró que todas esas instancias le han dejado algún aporte a su formación para el trabajo en la sala.

Mencionó como significativa su participación en la propuesta del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe: “Palabras al Viento”.

La directora caracterizó a la **E3-Docente e** como una docente comprometida, creativa, que siempre está buscando innovar, recrear su práctica.

La **E3-Docente e** comentó que le gusta mucho leer, tanto cuentos para niños como también bibliografía para docentes. Entre los materiales leídos que fueron significativos para su trabajo como alfabetizadora mencionó: “El arte de narrar, un oficio olvidado” de Dora Pastoriza de Etchebarne; “Leer y escribir a los 5” de Ana María Borzone de Manrique; “Entre los pañales y las letras” María Teresa González Cuberes y los materiales que fueron

recibidos desde el programa de capacitación de “Escuela Abierta” del Ministerio de Educación provincial. La búsqueda de material en la biblioteca municipal y en internet, son otros modos empleados para acceder a fuentes y materiales de lectura.

Con respecto a la entrevistada **E4-Docente f** ella señaló que se formó en el Instituto del Profesorado N° 7, en Venado Tuerto y tiene 24 años de antigüedad en la docencia. Comentó que, en su formación inicial, las asignaturas vinculadas con la didáctica del nivel fueron las que más la ayudaron para su práctica docente. Luego, a lo largo de su carrera realizó muchos cursos, reconociendo entre ellos como muy significativo el propuesto por el Ministerio de Educación de la provincia “Palabras del Viento”, el que le permitió pensar la enseñanza desde las emociones. También mencionó el trabajo en el marco del programa de formación en servicio “Escuela Abierta”⁹ propuesto por el Ministerio de Educación provincial.

En la actualidad, tienen un proyecto de organizar capacitaciones impulsadas por los propios docentes del jardín:

“...tenemos otro proyecto, que en ese estoy a cargo yo, acá en el jardín, y es (...) traer capacitadoras acá a la localidad, porque nosotros siempre nos teníamos que ir o a Villa Cañas o a Venado Tuerto que son las ciudades más grandes. Y este año como desafío dijimos vamos a traer gente acá; y nos daba miedo, pero bueno, ya trajimos a Ruth Harf y Elena Santa Cruz...”
Entrevista -E4-Docente f.

Sobre las planificaciones la docente E4-Docente f señaló que en algunos casos, como los proyectos institucionales, organizan el trabajo entre algunas docentes pero que tienen libertad para decidir las propuestas de enseñanza individualmente y con eso se siente cómoda. Además refirió a que continúan trabajando con los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Ley Federal porque les parecen más apropiados que los NAPs.

Nodo Rosario

La **E5-Docente g** tiene 16 años de antigüedad en la docencia y 8 años de experiencia en el primer ciclo de la educación primaria. Sobre los procesos de formación en el profesorado

⁹ Cabe aclarar que el Programa provincial “Escuela Abierta” es una política impulsada y financiada por el Ministerio de Educación de la Nación desde el Programa “Nuestra Escuela”.

recuerda que tuvo algunas experiencias sobre alfabetización inicial pero no especificó en qué espacios curriculares.

Sobre la formación continua, la **Docente g** expresó haber hecho muy pocos cursos específicos de alfabetización y reconoció que, en realidad, se va formando en la medida que comparte materiales con colegas, en particular con aquellos que llegan desde los Ministerios de Educación nacional y provincial. Entre los ejemplos que mencionó, señaló: el programa “Todos pueden aprender”, Educación Sexual Integral (ESI) y otros de UNICEF sobre alfabetización. En relación al aporte de dichos materiales y la posibilidad de pensar las prácticas, la docente sostuvo:

“...Es una mirada diferente para pensar la práctica; (...) no centrarme en una actividad aislada sin que esté integrada con un el contexto de los alumnos, (...) qué posibilidades, de ir trabajando todo en forma más relacionada, más integrada, de tratar de que el chico se sienta que puede, de que su esfuerzo, de que el error es parte del aprendizaje. Yo tengo muchos chicos que por ahí tienen mucho miedo al error. O sea, por los fracasos que viven cotidianamente. Entonces, yo creo que, no sé, la lectura de todo hace que uno, bueno, obviamente siempre uno le busca la vuelta...” Entrevista - E5-Docente g.

La **E6-Docente h** mencionó que tiene 26 años de antigüedad en la docencia, además de ser profesora de nivel primario es profesora de arte y que la mayor parte de su experiencia laboral fue desarrollada en el primer ciclo de la educación primaria. Actualmente, se encuentra cursando Seminarios de una Maestría en Docencia en una Universidad pública. Comenzó su experiencia laboral en una escuela que comenzó a funcionar para atender las particularidades de una comunidad QOM en Rosario y relató brevemente la importancia que tuvo esa experiencia para pensar su práctica docente.

3.6 Eje 3. Alfabetización inicial de los niños

Nodo Reconquista

La **Docente a de E1** siempre se refiere a la alfabetización como proceso y narra cómo lo van transitando los niños de diferentes maneras, entiende que los procesos de alfabetización

no terminan en los grados pequeños. En este mismo sentido, las actividades que propone se van articulando siempre en vistas de generar nuevos desafíos a partir de los avances y logros que va reconociendo en los procesos de alfabetización.

Al referirse a ello relata experiencias como docente en otros grados superiores y en diferentes contextos; es posible que el haber trabajado con sujetos que están en diversos momentos del proceso de alfabetización le haya permitido ir construyendo esta concepción de lo que significa aprender a leer y escribir.

En relación a su grado actual en el primer ciclo considera que es importante promover la oralidad y reconoce que la mayor dificultad es el paso del lenguaje oral al escrito.

“La escritura, pasar el proceso porque la oralidad es fabulosa. Pero les cuesta pasar del proceso de la oralidad al proceso de la escritura.(...) Sí, escribir, la producción les cuesta un poco. Pero uno tiene que entusiasmarlos. Algunos al final de primero, otros lo lograron en segundo, de a poco. Tenemos toda la primaria para ir avanzando”. Entrevista E 1-a.

La idea de transversalidad de la lectura y la escritura es otro supuesto que se puede inferir de sus relatos. Reconoce que hay especificidad en cada disciplina respecto de los formatos y estilos de escrituras y se preocupa por transmitir esto a sus estudiantes.

“Siempre trabajamos con un propósito de antemano: para qué vamos a estudiar, para qué vamos a leer, para qué vamos a escribir sobre algo, a quién lo vamos a presentar”. Entrevista E 1-Docente a.

La **E1- Docente b** también reconoce a la alfabetización como proceso, pudiendo describir algunas experiencias de aprendizaje de los niños en esos términos, aunque sus reflexiones muestran una tensión permanente con su preocupación por igualar resultados respecto de los logros en el grupo a su cargo.

“Ahora esos chicos están, porque cuando el chico de ... vino hacía ceritos y palitos... Ahora escribe su nombre.(...)Hoy justamente estaba mirando a (la docente a) un ratito antes de venir a mi salón cómo él va avanzando a través de ese cuadernito, ya puede sumar solito, cosa que no lo hacía. No números como los otros, pero por lo menos él dice 'puedo hacer esta suma, lo puedo resolver solo'. Entonces si el chico está contento y ves que tiene un avance, uno dice bueno, yo estoy... No vengo y cumplo mi horario. A mí me gusta que ellos vayan parejo, que sepan”. Entrevista E1-Docente b.

En estos casos muestra cómo el trabajo con otras docentes le permite reflexionar en otros sentidos, ante su preocupación por conseguir resultados homogéneos. Al compartir institucionalmente sus análisis, les brindan herramientas para avanzar desde otra perspectiva.

“A mi me preocupa mucho cuando tengo esos chicos... que no es que no los puedo sacar adelante, es cómo ayudarlos. Por ahí me voy al diccionario. Por ahí veo al chico con su cuadernito que vino de la otra escuela y me decía cómo hago yo. Me decían 'María tené paciencia, hacelo trabajar como trabajás con los otros'. Soy de esas maestras que me gusta que todos estén a la altura, que todos estén igual porque parece que ellos se sienten menos”. Entrevista E1 Docente b.

En esa tensión, se va deslizando su idea de lo que es “leer”, identificándolo con logros del niño alfabetizado. Reconoce que es un proceso que comienza mucho antes, no obstante considera que los niños en primer grado no saben leer.

“Aparte el chico se va alfabetizando desde chiquito. Tenés que empezar de los primeros grados. Pero el chico, al tener que leer en la cartelera antes del primer mes, entonces ahí lo ayuda. O leer un cuento lo ayuda a su manera. En primero el chico no sabe leer, vos le das los libritos de cuentos y él va a hacer la lectura icónica de la imagen, él te lee los dibujitos. Es re lindo, a mi me encanta lo que estoy haciendo”. Entrevista E1 Docente b.

En cuanto a la escritura y los procesos metodológicos de enseñanza, de sus relatos se infiere que tanto el texto, su contexto como la letra son importantes como unidades de análisis.

“Por eso te decía que después se van dando las letras, pero siempre a través de un texto, de una poesía (...) Por ejemplo, nosotras la letra no dábamos la A sola, o la B, o cualquier letra, sino siempre a través de una canción, de una poesía. Entonces con esa canción, por ahí de una estrofa o una poesía, cuando venía el de música lo integrábamos a él, la cantábamos. Después la presentábamos en la cartelera. Y de poesía tenía mucho que ver acá la chica que trabaja en la biblioteca, que ella va y le enseña a los chicos; después ellos les dicen la cartelera a las chicas”. Entrevista E1 Docente b

La letra se presenta como unidad de análisis en el contexto de una canción, haciendo hincapié en las grafías, utilizando diferentes técnicas gráficas para fortalecer su reconocimiento.

“La A, por ejemplo, le dimos “soy la letra A, la máquina del abecedario, arrastro vagones contando canciones”. Después se les pregunta cuántas A, cuál es la letra que más predomina en ese pedacito de estrofa, cuántas hay, después ya se les da la fotocopia con los cuatro tipos de letra. Después se les da la A agrande utilizando técnicas, por ejemplo plastilinas, tizas para que ellos vayan pintando, puntillismo, van aplicando distintas técnicas, con papelitos por ejemplo, para que ellos vayan manejando y así se va trabajando con ellos. (...) Y al que le cuesta va pegando figuritas, se va a las letras para que peguen figuritas con palabras que empiecen con la A, con la B, que vayan leyendo y después la pueden escribir”. Entrevista E1 Docente b.

Desde esta perspectiva, se refiere a la “omisión de letras” cuando los niños se están apropiando del proceso de escritura.

En los aspectos referidos al sistema de escritura, puede inferirse de sus relatos que las prácticas de enseñanza se basan en una lógica que intenta ir “de lo simple a lo complejo”, un principio muy discutido en el campo de la didáctica cuando lo que se quiere enseñar es de naturaleza compleja.

“Y a pasamos a la cursiva. En primero empezamos con la imprenta, después ya le vamos dando a la cursiva despacito, lo vamos trabajando a la par. Hay chicos que les cuesta más y demoran más tiempo en pasar de una a otra porque hacen garabatos.(...) después hacen oraciones y después ya van a textos, van avanzando cada vez más. Uno por ahí está conforme, pero nos faltan cosas porque pienso que siempre nos falta para mejorar...” Entrevista E1 Docente b.

Estas afirmaciones, no se corresponden con algunas experiencias en la que relata donde ha trabajado con textos desde mucho antes que los niños puedan escribir con letra cursiva.

Nodo Rafaela

La docente **c de E2**, en relación a la alfabetización considera que el jardín tiene que ofrecer oportunidades a los niños de acercamiento a los textos, la lectura, la escritura, respetando los procesos de los niños. Expresa que se siente particularmente que el nivel primario demanda que los niños egresen del jardín con avances y algunos logros en estos procesos,

los que para ella en muchos casos no son posibles por diferentes condicionamientos, sociales entre otros.

“A veces estamos muy presionadas las maestras jardineras, a lo mejor lo has escuchado en otro lado, por el entorno de la escuela primaria. Es como que de nosotras siempre se espera que demos todo hecho, que hasta los chicos puedan redactar un cuento y escribir con puntos y con comas (...). Y para los tiempos que corren ya no podemos. Por ejemplo, la realidad del grupo dos años atrás no es la misma que la del grupo éste. Cambia muchísimo a nivel sociedad, a nivel de requerimiento de los chicos, a nivel de problemáticas sociales. Sinceramente este año lo social nos está condicionado un montón”. Entrevista E2 -Docente c.

En relación los aprendizajes de los niños, sostiene que el ambiente socio-económico no es un determinante, que todos los niños pueden alfabetizarse, y que muchas veces es el docente el que condiciona sus posibilidades. A modo de ejemplo comenta acerca del interés por los libros en una niña que asiste al jardín y vive en condiciones de riesgo social.

Asimismo reconoce particularidades en los niños que deben ser atendidas por lo que sostiene que los procesos no pueden ser impuestos, que tienen que ser acompañados con la escucha del docente que tiene que identificar intereses y brindar herramientas en función de los mismos.

*“Si vos intentás querer imponer tu voluntad no lograrás nada, que hay que trabajar en función de los verdaderos intereses de los chicos, de poder sentarse al lado, de escucharlos. En función de lo que ellos tienen está el docente capacitado con una caja de herramientas amplia, variada, que logra que los alumnos lleguen a los contenidos”.
Entrevista E2 -Docente c.*

En este sentido le preocupa la sobre exigencia de las docentes de educación primaria que pretenden que los niños logren en el nivel inicial la escritura con un grafismo “correcto”. Aclara que si bien se trabaja en el jardín la escritura con letras y números, esta muchas veces los niños no llegan a graficarlos de manera legible en el jardín.

La docente c sostiene que el aspecto emocional es relevante y condición necesaria para poder trabajar los contenidos. Los niños manifiestan preocupaciones por problemáticas vinculares y económicas del contexto familiar, que la docente considera necesario atender.

Desde el clima institucional de la escuela primaria, según c se pone el acento en la disciplina “que permanezca sentado, atento, que no se le caiga el lápiz, que no se le caiga la goma”, y no reconoce este trabajo que hace el jardín para involucrar a los niños, promover su autoestima que es también un proceso que lleva su tiempo.

“La docente c asume su lugar de docente como de “contención y la ayuda pedagógica” y aclara que no es un lugar del “el erudito que impone”. Algunas condiciones que considera necesarias para sostener este lugar es que el docente tenga “una mente muy abierta”, “una caja de herramientas muy creativa”, sea “muy observador” y “esté al lado del niño todo el tiempo, con el oído atento pero no solamente a lo que dice sino a lo que intenta, al metamensaje, a lo que intenta transmitir en otras palabras.” Entrevista E2 -Docente c.

La mayor preocupación de esta docente es que evalúa que los logros que realizan los niños en el nivel inicial se van perdiendo en la escuela primaria, en cuanto al interés por la lectura y avances en la escritura. Ella relaciona esta situación a los modos diferentes de concebir la evaluación en un nivel y otro. En su descripción se infiere que la evaluación en el jardín tiene una función formativa, en cambio en la escuela primaria se prioriza una evaluación sumativa.¹⁰

“...que veo que los chicos salen alfabetizados o medianamente intentan anticipar un contenido textual en una sala de 5 y llegan a un tercero o cuarto grado y siguen deletreando. Entonces, ¿qué pasó en esos tres años que el chico todavía no leyó? Porque nuestras evaluaciones no son con un papel y un lápiz. Nuestras evaluaciones son observación, son seguimiento, son estímulo, son apoyo. No estamos sacando porcentajes y haciendo una barrita que avanzó, que no avanzó; estamos todo el día al lado y anotamos, escribimos, hacemos narrativa”. Entrevista E2 -Docente c.

La docente d de E2 recupera su experiencia previa en una escuela de una localidad cercana (Ramona) en la cual se trabajaba con el *Programa ECOS*¹¹ y en un circuito de supervisión

¹⁰ Se entiende por “evaluación formativa” la evaluación que no está destinada precisamente a calificar, sino que se propone recabar información sobre los aprendizajes a los fines de dar a los niños las mejores orientaciones para que avancen en sus procesos; y la “evaluación sumativa” tiene como objetivo captar diferentes momentos en esos procesos, por lo que registra resultados. Por lo expuesto la evaluación formativa se asocia con los procesos y la evaluación sumativa con el producto.

¹¹ Bajo la dirección de la Dra. Ana María Borzone, en la década de 1990, integrantes del Centro de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET), diseñaron el programa de lectura y escritura ECOS: experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura. Este programa se llevó a cabo en jardines de infantes a los que asistían hijos de familias de bajos recursos de la

con ésta perspectiva sobre la alfabetización. Ella manifestó explícitamente que está trabajando actualmente desde esta perspectiva en la que reconoce algunos criterios como el acercamiento a la lectura y escritura desde diversas tipologías textuales, se prioriza el texto como unidad de análisis y se trabaja con todos los tipos de letras (impresión mayúscula, minúscula y cursiva) mostrando la complejidad del sistema desde el inicio, siempre dentro de los textos texto.

Además, la docente c aclara que ella hace uso de enfoques y métodos que le resultan pertinentes para cada grupo de niños.

Otros aspectos que considera relevante es la reflexión sobre la escritura a través de la revisión de los textos.

“...no hay que darle solamente la impresión mayúscula, o sea presentémosle la a en distintos tipos de letra y en una variedad de textos amplia porque después el niño cuando sale de la escuela no lee todo en impresión mayúscula, hay un mundo que te presenta todo escrito en otro tipo de letra. Cuando nosotros trabajábamos, no siempre trabajábamos letra por letra porque el niño no ve sólo una parte, ve el conjunto. Entonces siempre dentro de un texto, que tenga un significado y tratar de buscar un montón de relaciones. ...mi idea es que si vos trabajás con las letras y le enseñás que solamente existe la impresión mayúscula y le hacés escribir todo en impresión mayúscula y les presentás todos textos en impresión mayúscula hasta mitad de segundo grado, después es como que le abris un mundo al chico que creía que no existía”. Entrevista E2 - Docente d.

Las normas del sistema de escritura aparecen como relevantes en su propuesta, tanto en lo que respecta a grafías como ortografía, y sostiene que desde el primer grado es necesario estar atento a trabajar con los errores. Fundamenta su postura, una vez más en la necesidad de introducir a los niños en la complejidad del sistema para avanzar en los procesos de alfabetización.

“Supongamos que el niño escribió caballo con ve corta durante todo primer grado porque le sonaba así, está determinado que en primero no le corriamos los errores, que el chico escriba como pueda, que haga sus producciones, es como que se contradice que yo en segundo le diga que caballo se escribe con be larga si lo dejé durante todo

CABA y su implementación obtuvo importantes resultados. Luego, fue difundido en diferentes instancias de capacitación en el país.

primero escribirlo con ve corta...La memoria visual también tiene mucho que ver, no decirle 'está mal lo que pusiste', pero decirle 'me parece que bote va con be larga'". Entrevista E2 -Docente d.

En consonancia con estos criterios, también sostiene la necesidad de trabajar la lectura y la escritura como transversales a todas las áreas. En relación a ello comenta que planifica unidades donde integra contenidos de diferentes áreas de conocimiento.

En los procesos de alfabetización reconoce como relevantes las experiencias que cada sujeto ha tenido previamente en el acercamiento a la lectura y a la escritura, ya sea en el contexto familiar como en el nivel inicial, son para ella las que promueven el interés y la predisposición a aprender.

"No todos logran lo mismo porque cada niño es diferente. Había niños con los que lograba cosas que jamás me hubiese imaginado, como por ejemplo los cuadernos que traje. Y había niños que les costaba un poquito más, no era el mismo incentivo desde la casa, no leían lo mismo. Un niño que lee escribe distinto que el niño que no lee porque tiene más vocabulario, tiene palabras que nunca se las dije y de algún lado la tomó. El niño que se sienta a hacer las tareas con la familia es muy distinto a aquel que abre el cuaderno y la mamá no sabe lo que tiene que hacer, o si tiene o no tiene tarea. (...)Hay chicos que si no es por el jardín no tienen idea de lo que es un libro, un cuento o de que alguien te lea. Se ve cada vez más marcada la diferencia entre los chicos que en la casa tienen un libro o alguien les lee o les gusta leer y los chicos que no. Entonces eso después se ve en el trabajo del aula." Entrevista E2 -Docente d.

Valora los procesos de articulación que ha realizado con el nivel inicial y considera relevante que en el jardín los niños puedan reconocer e identificar los sonidos de las letras. De sus relatos también se puede inferir una preocupación por la tensión entre la posibilidad de homogenizar los procesos y los diversidad que se le presenta en el aula en los diferentes niños.

"Porque me pasa ahora de juntarlos en grupo y trabajan individualmente, porque es tanta la diversidad dentro del aula que cuesta armar los grupos de trabajo, y cuando los ponés con niños que más o menos lograrían lo mismo, no pueden trabajar con otros, les pasa que lo tienen que hacer solitos. Y eso tiene mucho que ver con el jardín de infantes, con el trabajar con el otro, con hacerlo en equipo. Mi trabajo era como mediar, ser mediadora en cada grupo y tratar de que trabajen en conjunto. Algunas de las producciones que se lograban eran espectaculares". Entrevista E2 -Docente d.

Esta docente d, reconoce la alfabetización como un proceso en el que identifica que los niños llegan a ser lectores y escritores autónomos cuando dejan de omitir o invertir letras,

intentan escribir solos y lo hacen cada vez mejor.

Nodo Venado Tuerto

En la localidad de Hughes, la **Docente e de la E3** consideró que sus prácticas como alfabetizadora comienzan con la posibilidad de generar las condiciones necesarias para la comunicación con los niños y entre ellos; un proceso que se inicia al poder conectarse con la mirada, y generar posibilidades para que puedan expresarse en forma oral.

Comentó cómo estos procesos han sido diferentes en cada grupo, y ejemplificó cómo lo está trabajando con la sala integrada que tiene actualmente a su cargo, donde encuentra mayores dificultades en este aspecto que en otros grupos que tuvo en años anteriores “de los quince niños había dos que se expresaban, el resto nada...” Comentó que dos niños del grupo no la miraban cuando les hablaba, de ahí la decisión de trabajar primero desde la mirada para poder conectarse con ellos.

Respecto a los procesos de lectura y escritura, los trabaja como contenidos transversales en todos los proyectos. Mostró diferentes proyectos en los que se integran actividades en la que los niños participan en procesos de lectura y escritura.

Al preguntarle sobre los logros que espera en los niños en los procesos de alfabetización, respondió:

“Sí, bueno, primero que ellos logren una autonomía para expresarse, para comunicar, para verbalizar lo que pienso, lo que siento, lo que deseo, ¿no? Que ellos empiecen a sentir el gusto por la lectura, que empiecen a reconocer que hay un lenguaje escrito y que ellos necesitan conocer de ese lenguaje para poder desenvolverse en la vida...” Entrevista -E3-Docente e.

Entiende a la lectura como medio de acceso a la integración social, más como una necesidad que requiere de un deseo que como un derecho, en ese sentido expresó:

“la vida nos atraviesa con un lenguaje oral y escrito, que tenemos que conocer, que saber, que aprender... Ellos tienen que aprender a leer por necesidad, acercarse a ese mundo escrito por necesidad. Y tiene que haber un deseo. Y hay que trabajar en ese deseo, porque no todos los chicos... El niño que se mueve a desear querer escribir se interesa por aprender las letras.” Entrevista -E3-Docente e.

En sus propuestas puede reconocerse cómo trabaja para promover ese deseo en los niños.

Considera que no todos los niños logran los mismos aprendizajes en el nivel inicial, con algunos grupos que tienen otras experiencias con la lectura fuera del jardín puede proponer actividades que lleven a un conocimiento más profundo que con otros que tienen menos experiencias con estos saberes en sus contextos cotidianos de vida. Considera además la importancia de la madurez de los alumnos aunque no es esto lo que predomina en su discurso y en la dirección que da a sus prácticas. Al respecto expresó:

“no hay un... un techo, ¿no es cierto?, dentro de la sala el niño que le interesa y que está preparado en su madurez se lo aprovecha y se lo ayuda a seguir avanzando, ¿no? Y este mismo niño te va entusiasmando y te va estimulando al resto que por ahí no le interesa todavía.” Entrevista -E3-Docente e.

Respecto a las opciones en cuanto a perspectivas o enfoques sobre la enseñanza de la lectura y escritura, reconoció que hay diferentes líneas y no consideró necesario tomar un posicionamiento determinado con alguna de estas. Sostuvo que toma aportes de diferentes perspectivas y construye sus propios criterios para sus prácticas en la sala.

“O sea, uno tiene que ir teniendo criterios para ir eligiendo lo que a vos te parece más conveniente. Pero para poder elegir tenés que haber conocido y haber trabajado distintas formas, ¿no? A mí me parece que esta forma que al menos yo estoy haciendo... estoy trabajando, a mí me da la satisfacción (de que) veo que ellos van progresando y aprendiendo. No sé si es la mejor, seguramente tiene miles de defectos, pero tampoco no hay nadie que te viene a decir...” Entrevista -E3-Docente e.

En relación a las demandas de alfabetización que la escuela primaria realiza hacia el nivel inicial, la docente sostuvo que antes del desarrollo del proyecto de articulación sentían que se planteaban exigencias en relación con los aprendizajes de los niños egresaban del jardín con ciertos logros en los procesos de lectura y escritura que no siempre eran posibles. Expresó que a partir del trabajo compartido, esa mirada se ha modificado al comprender todos los procesos que se trabajan en el jardín respecto de la comunicación. Así comentó cómo las docentes de nivel primario fueron valorando el trabajo del nivel inicial en estos procesos:

“Pero tuvimos en algún momento como una exigencia, digamos, de que todos los niños tenían que. Entonces, bueno, de hecho se comprueba que en mayo, junio, la mayoría de los grupos de primero leen. O sea, de ninguna manera en tres meses, cuatro meses de escolaridad primaria pudieron adquirir todos los contenidos y todas las habilidades que

un niño tiene que tener para poder alcanzar la lecto-escritura. Eso nos costó mucho tiempo que se diera, o sea, reconocer que hubo un trabajo previo. ¿Cuándo lo reconocen?, cuando empiezan a llegar chicos a Hughes del norte, que no tenían escolaridad inicial... que no se podían sentar, que no podían escuchar, que no los podían tener dentro del salón.” Entrevista -E3- Docente e.

En la localidad de María Teresa, si bien la **Docente f** de la **E4**, no explicitó supuestos, puede inferirse a partir de su propuesta que la formación de un lector implica mucho más que enseñarle a leer o escribir ya que genera estrategias para que los niños aprendan a gestionar su propias búsquedas y elección a través de la exploración y uso de las bibliotecas, tanto de la sala como de la biblioteca pública de la localidad.

Asimismo promueve la escritura en un universo cultural amplio mostrando posibilidades de trascendencia de la escritura hacia la esfera de lo público, incentiva a los niños a pesarse, incluso como autores de libro, acercándolos a los autores de los libros que leen y haciéndoles comprender los procesos editoriales.

Otros aspectos que considera en la enseñanza de la escritura es el paso de la lengua oral a la escrita, y aquí la importancia de la ayuda del adulto como escritor alfabetizado que pueda ofrecerse a escribir las historias que los niños pueden producir y narrar, en un proceso que va ajustando “lo dicho” a las normas y estilos de la escritura.

“Lo que decía Fabian Sevilla (el escritor invitado)...que yo digo es un poco lo que hacemos acá, que lo importante cuando armemos una historia muchas veces es poder tirarles la primer frase a los chicos. Y es verdad, vos les... les das la primera frase y ellos empiezan... se verbaliza mucho. Entonces, bueno, y ellos lo que hacen es poner muchos nexos, y pasó esto, y pasó, y... Entonces, bueno, nosotros ahí le vamos dando forma...” Entrevista-E4- Docente f.

Por otro lado, consideró que en los procesos de escritura por parte de los niños, el sostén del docente ayudado por la pronunciación fonética favorece la construcción. Reconoció que existe un debate teórico sobre el tema, pero justificó su decisión en que en la escuela primaria se trabaja a partir del sonido de las letras. Señaló además que la expresión de los niños a través del dibujo es parte del proceso de escritura.

Nodo Rosario

La **docente g de E5** si bien adhiere a una perspectiva teórica de alfabetización, sostiene algunos criterios de trabajo en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura: que no se centre en actividades aisladas sino que sea transversal en propuestas y proyectos trabajando la lengua junto a todas demás áreas de conocimiento; promover la curiosidad en los niños por leer y escribir; alentar el esfuerzo y “hacerles sentir que pueden”, que superen el miedo al error o al fracaso. Como referente para la construcción de estos criterios menciona los materiales del programa de UNICEF “Todos Pueden Aprender”.

Reconoce que los niños realizan procesos diferentes en la alfabetización y considera importante la producción colectiva y la ayuda mutua entre los niños y del docente para el avance en los aprendizajes.

“...cuando estamos trabajando... siempre...leemos, escribimos, los que no puedan escribir oraciones para armar a ver el paso que hicimos sólo escriben el nombre del material que usamos en ese momento. O sea, la lectura y la escritura están siempre y de la manera que yo lo trabajo mucho es, bueno, colaborativo, o sea, me dictan, le dicto, trato de leer solo y por eso no puedo, bueno, siempre está el otro para que me ayude...” Entrevista E5
Docente g.

En relación a los logros esperables en cada curso comparte acuerdos institucionales. En primero y segundo grado prioriza la lectura y escritura de palabras, reconocimiento de sustantivos, adjetivos, la acción; y en tercer grado se prioriza la escritura de oraciones relacionadas con hilo conductor en relación a un tema. Un logro esperable en segundo grado es que los niños puedan escribir el nombre y el apellido, lo que se comienza a trabajar en primero.

La docente g comenta que para su planificación también toma como referencia Cuadernos para el aula de los NAP, en los cuales valora especialmente las propuestas de actividades.

La docente h de E6 dice que trabaja con diferentes enfoques teóricos en relación a la alfabetización, aunque no explicita ninguno. Sin embargo en su discurso va transparentando que es una docente que se interroga mucho por los procesos de alfabetización a partir de lo que observa en la práctica, sobre cómo van relacionándose sus alumnos con la lectura y la escritura y busca estrategias para generar nuevos desafíos en los niños y va analizando lo que sucede.

Reflexiona acerca de que su modo de interpretar los procesos de alfabetización y asumir esta actitud de trabajar a partir de la observación y acompañamiento personal a cada niño comienza a partir de una experiencia con niños que se integran de la escuela especial a la escuela común, lo que también la llevó a leer y formarse sobre la problemática.

A modo de ejemplo, comenta el caso de una niña que tiene actualmente en el grado; ella tiene dificultad en la comunicación oral, casi no habla en el aula, se comunica preferentemente a través del dibujo, también copia compulsivamente todo lo que se le presenta escrito.

“Pero no habla, ella lo único que hace es pedir hojas, “dame hojas para dibujar”, y ahí sí habla, después no. Entonces llega un momento, le digo, bueno, vamos a hacer una cosa, la seño te va a dejar una caja con hojas, cuando vos sientas la necesidad, tenés ganas de dibujar, vas a buscar las hojas y después ya eran tanta la cantidad de dibujos que le regalé una carpeta para que ponga las hojas ahí con sus dibujos. (...) Y esta nena, me extraña mucho, porque... no sabemos qué le pasa, porque no habla, y ella sostiene que no sabe leer; ... te dice que no sabe. Pero fijate, cuando tiene que seleccionar palabras selecciona estas tres NIÑA, DAME, AMOR (nos muestra el escrito de la niña). ¿Viste que aparece?... Y las copia. Entonces me parece que sí debe estar alfabetizándose, que ella no lo puede sostener todavía, no puede decir sí.(...) ¿pero sabés qué me extraña? Esto me extraña, me extraña que en la combinación haya hecho un texto coherente”.
Entrevista E6 Docente h.

También comenta sobre la misma niña que en otra oportunidad ella le da una palabra para buscar en Google, desde una propuesta en la que tenían buscar información sobre animales. La niña copia textualmente la palabra en la PC e ingresa a buscar información, luego copia en un papel lo que aparece en un texto en el buscador que era una publicidad comercial, y lo hace en forma correcta. A partir de esta situación la docente se pregunta si ella le está encontrando algún sentido a la escritura por ese lado, de la copia textual.

“Ella que averiguar de las vaquitas de San Antonio, entonces era muy fácil porque ella sabe entrar en el buscador, pone en el buscador vaquita de San Antonio. Cuando pone buscar aparece esto. Yo la veo muy concentrada escribiendo, mirá lo que escribe: “reservá ahora”. Y escribió la propaganda que aparece en un anuncio de google”. Entrevista E6 Docente h.

Un supuesto que manifiesta y argumenta la docente h es que el ambiente tiene una influencia más decisiva en los aprendizajes que lo que se le puede brindar a través de la enseñanza; refiriéndose a todos los entornos tanto externos como internos del aula como

ambientes alfabetizadores.

“yo sostenía desde años anteriores que ellos aprenden más desde el entorno que de mí. Entonces, el salón, muchas veces también era una discusión, porque termina abarrotándose de cosas. Pero bueno. Por ejemplo, estoy pensando en la palabra cumpleaños, ahí aparecieron silabas compuestas, lo que yo hago es remitirme también a todo lo que es el entorno, pegado, cumpleaños, nombre, calendario, meses. Estuvimos trabajando con alimentación saludable: frutas, carteles de frutas”. Entrevista E6 Docente h.

Además la docente se refiere a la alfabetización como proceso en los que reconoce las individualidades y necesidades de cada niño para avanzar en los aprendizajes de la lectura y la escritura.

*“Y, primero lo hago con cada uno. Por ejemplo, con alguno que yo veo que está teniendo más dificultad.... Y si se puede, si es posible, si hay intención de ellos, porque a ellos también le demanda mucho esfuerzo el hecho de hacer esto para que vayan a asistir a otro. Si es posible también se da.
... si hay un alumno que todavía siente la dificultad en la expresión, en el poder... no simplemente en leerlo, sino comprender aquello que está leyendo...Primero que habría que hacer con ese alumno una cuestión más definida y cuando él sienta esa seguridad poder leer delante de todos sus compañeros en el pizarrón.
...Porque tenemos diferentes procesos. A veces pasa que se pueden ayudar unos con otros, pero no terminan haciendo una ayuda, terminan haciendo un reemplazo de aquello que el otro no pudo hacer.
Creo que lo que hay que, justamente eso, cuando se presenta esa heterogeneidad poder pensar las estrategias y cómo hacerlas”. Entrevista E6 Docente h.*

En cuanto a la posibilidad de generar estrategias para acompañar esos procesos, considera importante la ayuda mutua que pueden hacerse los niños entre sí en el trabajo colaborativo. Además valora la heterogeneidad de los procesos que hacen los diferentes niños como desafío para el docente porque se ve en la necesidad de buscar y diseñar nuevas propuestas o andamiajes.

“...a L le gusta la computadora. Entonces, lo que yo pido traeme la computadora, porque si Lucas sale no vuelve a entrar... se tira al piso, no quiere... no tiene cuaderno (...) Entonces él me dice “yo quiero poner dalmata”. Estoy tratando de ver si cuando él tiene que escribir en el buscador... No se va a poder correr de dalmata, porque está fijado, en algunas cosas se fija y queda ahí. Entonces trato de ingresar otras palabras para que él aprenda, aparte de escribir dalmata en el buscador, por ejemplo, la otra vez puse dalmata perro, porque salía dalmata cualquier cosa. Y hoy digo, bueno, dalmata perro y pongamos película. Termina de escribir película, porque él va preguntando, le digo película para niños. Entonces lo

tenía a él tratando de ver si puedo algún modo convencerlo...porque su intención es ver la película de los dálmatas, que dura una hora treinta y ocho. Pero de algún modo él tiene que poder alfabetizarse, yo tengo que poder... cuando puedo me quedo con él al lado". Entrevista E6-Docente h.

3.7 Eje 4. Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura

Nodo Reconquista

Las Docentes de **E 1** compartieron el proyecto de lectura institucional, el organigrama y el cronograma previsto denominado: "Mentes encantadas, mágicas e imaginarias". "En cada grado queda institucionalizado los textos que se trabajarán durante el ciclo lectivo 2014". Allí aparecen los grados, las obras y sus autores (ver Anexo).

Una de ellas manifestó:

"Tenemos libros que se van leyendo desde primero a séptimo, se tienen que leer todos esos libros. Esos libros se los representa a través de distintos cuentos, son cuentos. Acá yo les muestro, esto es lo que nosotros hicimos en ese primero con esos cuentos en el 2014." Entrevista -E1-Docente a.

Las propuestas áulicas que menciona la **docente a de E1** cuando se le interroga sobre actividades que realiza para alfabetizar, se presentan articuladas **en proyectos** (si bien no lo llama así) donde la lectura y escritura son transversales. Son además planificadas y desarrolladas en conjunto con su compañera del grado paralelo, la docente B de la misma escuela. La reflexión compartida sobre los procesos de alfabetización es muy valorada por ambas.

En cuanto a las **actividades**, da cuenta de que en los procesos de escritura propone la lectura y reescritura de las producciones de los niños.

"Después ya en segundo trabajábamos con el proceso lector, comenzamos a avanzar con ese proceso donde ellos primero lo plasmaban en borradores, hacíamos las reescrituras hasta que los dejábamos plasmados en afiches, después cada uno pasaba con su folleto, lo compartían con las familias..." Entrevista E 1-Docente a.

La cartelera de la escuela es una actividad en la que participan los niños, en ella se exponen efemérides o se comparte el cierre de algún proyecto o tema trabajado en el aula. Durante la

semana los alumnos leen las efemérides o preparan una presentación para al resto de los alumnos de la escuela y las familias. Algunos de esos formatos son la lectura de algún texto, exposición de experimentos, obras de títeres, cierre de proyecto. Esto resulta significativo para los procesos de comprensión lectora y comunicación de eso a otros sujetos, además se involucran con la temática.

La elaboración de tarjetas de cumpleaños es otra de las actividades que menciona, en las que incluyó primero el diseño y escritura y luego las trabajaron en computadoras y las imprimieron. Esta actividad surge como propuesta a partir de una problemática con las fiestas de cumpleaños donde unos eran invitados y otros no, por lo que deciden hacer una fiesta de los cumpleaños de todos los niños.

“Cuando hicimos la reunión de padres se lo propusimos a las mamás y al final salió espectacular después de un año hermoso porque ellos se sentían felices, aparte hacer esas tarjetas para ellos, hacer sus producciones propias. Después los ayudábamos a imprimir acá en la escuela. A lo mejor venía una mamá ese día que teníamos que imprimir para recortar; en el área de Tecnología también. El aporte de todos docentes fue muy importante”. Entrevista E 1-Docente a.

En cuanto a los procesos gráficos, la docente comenta que ella ofrece todos los tipos de letras, comienza presentando la letra imprenta y luego va incorporando la cursiva en la escritura y reflexión sobre este aspecto de la lengua escrita a medida que se va surgiendo en diferentes situaciones, se van familiarizando con diferentes textos. Es esta una manera de ir mostrando la complejidad del sistema de escritura en este aspecto.

“Primeramente empezamos con imprenta, pero por ahí te traían escrito por la familia y ahí van descubriendo los otros tipos de letras, porque a veces la familia les escribe en cursiva. Así iban incorporando los otros tipos de letra, íbamos viendo las diferencias y después por ejemplo empezamos a escribir fragmentos de una canción o un título, al comienzo del cuento lo íbamos presentando en los distintos tipos de letras”. Entrevista E 1-Docente a.

Otra propuesta donde la lectura y la escritura se trabajan de manera de manera transversal, la llama “el mercadito”, está planteada como proyecto que incorpora diferentes áreas de conocimiento. Consistió en el armado de un mercado en el aula con envases, bolsitas y otros materiales que traían los niños a la escuela, usaban muebles de las sala y elaboraban carteles para organizar el escenario, finalmente realizaron el juego dramático. Las

actividades que se desarrollan en este caso son lectura de etiquetas y números de los envases, investigaban los precios de cada alimento, hacían tarjetas donde escribían el nombre del producto y el precio comenzando a usar el signo \$(peso). En el juego dramático asumiendo roles de comprador y cajero, escribían las listas de compras, algunos sumaban y los que podían multiplicaban los precios de los productos incorporándose así contenidos de matemática.

De allí se desprendían otras actividades como leer y elaborar recetas de cocina para utilizar los productos del mercadito; menciona que también van articulando con la literatura a partir de esta actividad propone escribir recetas disparatadas.

En este proyecto también trabajaron con el área de tecnología, abordaron la transformación de los alimentos y desde ciencias naturales analizaron los gráficos de la pirámide nutricional que contenían los envoltorios de diferentes alfajores del mercado y se relacionó con la alimentación saludable, se reflexionaba con los niños si era conveniente consumir ese alimento.

“Aprovechábamos a trabajar en todas las áreas en el mercadito. Uno tiene que estar dispuesto y tener ganas. Nos juntábamos con mi compañera, no había día que no nos juntáramos, estábamos entusiasmadas con esto que íbamos aprendiendo, que principalmente íbamos avanzando en el proceso de lectura y escritura en la parte de Lengua; veíamos el avance de cada uno y eso favoreció mucho a los chicos”. Entrevista E 1-Docente a.

Las propuestas de lectura y escritura que se valoran son aquellas en que se convierten en significativas, necesarias y demandadas por los niños. Esto se produce cuando los estudiantes reconocen un motivo por el cual escribir y los destinatarios de sus mensajes.

Además comenta algunas actividades que realizaban con el profesor de Música, donde se trabajaban las letras de las canciones con la intención de que los niños puedan relacionar el sonido de las sílabas con la escritura y también se enseñaban canciones para aprender los nombres de los números.

Cuando trabaja con textos literarios, promueve la anticipación del contenido de los textos a partir del título y el reconocimiento del autor. Entre las actividades de recreación de los cuentos, menciona la realización de una obra de títeres por parte de los niños y la producción de folletos sobre la misma.

En los procesos de enseñanza, describe diferentes **andamiajes**. A partir de reconocer la diversidad de los procesos, busca estrategias para que todos los niños logren leer y escribir.

“Le ofrecemos todo, pero después uno va viendo que algunos avanzan más. Y uno busca más recursos, más estrategias para que ese alumno también esté al alcance.... está el alumno que avanza solo, por apoyo de la familia, pero está ese alumno al que hay que darle más recursos. Con mi compañera pensamos a la tarde qué recursos ofrecerle a ese alumno que le costaba más, y preparábamos tarjetas. Después veíamos que ese también lo logró y veíamos que también empezaban a escribir, (...) Primero escribe la palabra. Si les falta creábamos algunos recursos para ver qué le faltó a esa palabra, buscábamos, le poníamos el abecedario, distintas imágenes...entonces después ya empezaba a escribir esa palabra entera, veía qué le faltaba y así íbamos avanzando. Siempre fuimos con tarjetas a través de textos, a veces llegábamos y les dejábamos una tarjetita, y algunos antes de entrar ya la tenían leída”. Entrevista E 1-Docente a.

En estos relatos se puede inferir que hay, por parte de la docente, una toma de conciencia respecto de la construcción metodológica de la propuesta de enseñanza, ésta se va diseñando a partir de los avances de los niños.

La estrategia que ofrece son las tarjetas con letras para armar palabras y las utilizan en diferentes actividades como apoyo para las producciones escritas; por ejemplo las utilizan para crear un título.

Expresa su convicción y preocupación de que todos los niños puedan escribir y considera que toda estrategia puede ser útil más allá de los enfoques a que puedan responder.

“Después íbamos juntando diversas estrategias porque a veces el método tradicional... mezclábamos todo para lograr que ese alumno también pueda superarse e ir avanzando tomando las habilidades de la lectura y la escritura. Primero era en la parte oral. A lo mejor un día lográbamos la parte oral, después les dejábamos un poco de plastilina, una tiza de color, algo para entusiasmarlos y a lo mejor se iban al pizarrón y ellos nos decían 'mire señor cómo avanzó el compañero', cómo él también lo pudo lograr. Y eso es lo que te da satisfacción realmente, cuando uno va logrando esas pequeñas cosas con los alumnos, que son grandes para ellos, porque están en primero y en segundo recién”. Entrevista E 1-Docente a.

Se puede inferir que la docente valora diferentes tipos de interacciones para promover la alfabetización. Esto es significativo puesto que la ayuda entre los mismos niños favorece sus procesos de aprendizaje. Una estrategia que incorpora con este propósito son los agrupamientos diversos y flexibles.

“Vamos viendo. Por ejemplo un día los agrupamos en ronda y ahí veíamos quién ya podía hacerlo solo, entonces trabajaban en forma individual o el que no estaba tan seguro lo hacíamos en parejas; agrupábamos el que tenía más avances con el que le costaba y así lo íbamos haciendo”. Entrevista E 1-Docente a.

Puede detectarse en sus relatos una **variedad de textos y soportes** ofrecidos a los niños, ya sea para la lectura o como objetos de producción: cuentos, folletos, invitaciones, carteleras, juegos, tarjetas, entre otros.

En cuanto a los textos literarios, menciona especialmente el cuento de Caperucita Roja en diferentes versiones, entre los que incluyó “El pobre lobo” de Ema Wolf, que, según la docente fue la que más entusiasmó a los chicos.

En **E1 la docente b**, menciona uno de los **proyectos** significativos vinculados a la alfabetización que realizan con su compañera de segundo grado, la docente a, lo menciona como “Itinerario Lector”, parte de una selección de libros de cuentos que se ofrecen a los niños de todos los cursos, de primero a séptimo, para su lectura. Los niños los retiran para leer y los devuelven en uno o dos días, luego retiran otro.

Al igual que la Docente a, b menciona como significativo la participación de los niños en la elaboración de la cartelera donde presentan diferentes producciones en las que la lectura y la escritura se desarrollan de manera transversal.

En esta misma línea de trabajo, la bibliotecaria y el profesor de Música realizan aportes importantes a los procesos de alfabetización trabajando en el aula con los niños. Sus propuestas se articulan con los contenidos que la docente está desarrollando.

Otras actividades que menciona en las que la lectura y la escritura transversalizan la propuesta son las que plantea a partir de textos instructivos con una intencionalidad precisa como hacer un muñeco, un balero o atarse los cordones de las zapatillas. La docente b expresa su gusto por trabajar con textos instructivos porque considera que brindan a los niños recursos y estrategias para resolver problemas.

Otro texto que ha trabajado es “la entrevista”, desde su elaboración (intencionalidades, preguntas, roles entrevistador y entrevistado) y desarrollo con entrevistados.

“Cuando se trabaja una entrevista, se trabaja todo: qué es, quién la hace, a quiénes la hacen. Imagínense que les encantan esas cosas también tenemos la visita de las distintas instituciones de nuestro

barrio: visitamos la radio el Concejo Municipal. A la radio llevan preguntitas por ejemplo, son trabajos previos que se van haciendo: preguntan cómo se llama el locutor, cómo es el nombre del programa, a qué hora sale al aire, qué tema tiene. Después en el Concejo preguntan por ejemplo quiénes los eligen, cada cuánto cambian. Son preguntas que vamos escribiendo con ellos y eligiendo quién va a leer. Y dos llevan un cuadernito para anotar". Entrevista E1 Docente b.

La sistematización de datos en la construcción colectiva de mapas conceptuales o en gráficos de barras, son otros formatos de textos que trabaja, ya que los considera relevantes en los procesos de escritura que involucran otras áreas como matemática o ciencias sociales. En este sentido remarca que, a los mapas conceptuales, los niños los utilizan como guía para la exposición.

A los textos literarios los incorpora en experiencias con criterios claramente vinculados a la literatura y no como subsidiaria de otras áreas como habitualmente se registra en muchas escuelas. Las actividades que propone son la lectura y la recreación de cuentos a través de dramatizaciones, títeres, musicalización. En algunas de estas actividades suelen participar las familias.

"Hicimos todos los títeres de "El pobre lobo". El trabajo era ensayar, acá ensayábamos arriba de una mesita, uno era Caperucita que le caía la canastita que traía y el pobre lobo con la boca grande. Una vez que hicimos todo acá, un día fuimos a grabarlo allá con títeres. Eso los incentiva, les cambia la manera de hablar, porque ellos se tienen que posicionar para hablar y nosotras por detrás, las dos exigentes, les decíamos que cambien la voz, que tenían que hacer la voz como un lobo". Entrevista E1 Docente b.

Ha trabajado también la vinculación entre cine y literatura. La docente considera que el cine puede ser una puerta de entrada a la lectura cuando se les presenta la misma historia en los dos formatos: libro y película.

De los cuentos seleccionados menciona a los tradicionales Pinocho, El patito feo, Los tres cerditos, Blancanieves y los Siete Enanitos, El gato con botas, Caperucita Roja, Hansel y Gretel, Cenicienta y Pulgarcito.

En las actividades mencionadas, la docente b va dando cuenta de andamiajes que realiza para que los niños se vayan apropiando de las prácticas y sentidos de leer y escribir. Uno,

es para colaborar en el paso de la oralidad a la escritura, la docente escribe a partir de lo que un niño le dicta, iniciando así la producción de textos por parte del niño.

“Sí, yo los ayudo. Por ahí cuando uno ve que escriben solos hacés que ellos te dicten. Uno les escribe”. Entrevista E1 Docente b.

Otro andamiaje que describe, es para construir el significado de las palabras. En este caso, las palabras “ascendente” y “descendente”, utiliza un objeto concreto a partir del cual produce una referencia de significado para dos palabras que no se corresponden directamente con objetos materiales sino que están relacionadas con posiciones y acciones.

“Después el orden ascendente y descendente, yo lo di con la escalera que subimos en el Concejo. Entonces qué hice: cuando di eso, llevé una escalera al salón, hice los numeritos del uno al ocho cómo ascendían, entonces ellos tenían que subir pero teníamos que cambiar esa palabra por otra que corresponde. Van incorporando vocabulario de las ciencias. Entonces subir significaba ascender y bajar descender. Después les saqué la foto de esa manera”. Entrevista E1 Docente b.

El pizarrón parece ser un soporte importante en sus prácticas, al permitir escribir a la vista de otros, se promueve la ayuda mutua entre los niños.

“Sí, les encanta a ellos, les cuesta más a los tímidos y los ayudan los otros. Porque en el pizarrón hacen para la cartelera y les saca toda esa apatía que tienen”. Entrevista E1 Docente b.

La incentivación a través de la valoración del trabajo de los niños, el aliento hacia nuevos desafíos y el reconocimiento de cada uno desde sus particularidades, son para esta docente, importantes componentes para el avance en los procesos de alfabetización.

“No todos son iguales, porque son iguales a nosotros, hay cosas que nos cuestan. Hay que ir ayudándoles. Y nunca hay que decirle al chico que algo no puede hacer o no le va a salir, siempre hay que alentarlos, decirles 'vos podés', que 'ya vas a poder', que haga un esfuerquito más. El chico tiene que salir de eso”. Entrevista E1 Docente b.

Nodo Rafaela

En **E2**, la **docente c**, en relación a **las actividades** que propone, menciona el

reconocimiento de la escritura del nombre propio y de los compañeros; armar su nombre a partir de las letras que están en tarjetas “a manera de rompecabezas”; buscar las letras de sus nombres en otras palabras, descubren y cuentan contar cuántas vocales se repiten en su nombre. Atiende las demandas de los niños cuando piden escribir, por ejemplo, la fecha. En cuanto a los criterios pedagógicos, sostiene la necesidad de plantear situaciones significativas para el niño, que lo involucren afectivamente, para crear la necesidad de escribir algo; considera importante no rutinizar las propuestas.

“...por ejemplo el chico que no quiere escribir su nombre seguramente que hay algo significativo, algo importante para ese nene que después va a ser que después pueda escribirlo. ¿De qué manera? Por ejemplo el nene tiene que escribir la tarjetita de cumpleaños y tiene que estar firmada. Entonces sí o sí necesita escribir su nombre y apellido. Es buscarle la vuelta en función de una necesidad de algo que afectivamente es importante para el chico para el logro de los objetivos...” Entrevista E2 -Docente c.

Otro criterio que complementa al anterior es el de problematizar situaciones que tengan como posible solución la escritura.

“Por ejemplo, para guardar su mochila dentro del armario, primero se presentan los armarios sin nada. Entonces una vez que surge el problema nadie sabe dónde está su mochila, porque ése es el problema, no existe otra forma más que poner el nombre”. Entrevista E2 -Docente c.

Otro ejemplo en el mismo sentido:

“...tenemos el problema que queremos ir a algún lugar, entonces hay que avisarles a las mamás, hay que pedirles permiso. ¿Cómo les pedimos permiso a mamá? Le dictamos la nota a la seño. La seño ahí escribe en el pizarrón el mensaje que ellos quieren: mamá, ¿me das permiso para ir a tal lado? Son formatos muy simples pero es producción de ellos. Ellos producen. A lo mejor no logramos una oración en función de una descripción porque el lenguaje se ajusta a la necesidad y a las posibilidades”. Entrevista E2 -Docente c.

El trabajo grupal es una estrategia que esta docente implementa, sostiene que es una dinámica propia del jardín que se tensiona con las formas de trabajar en la escuela primaria. Su importancia reside en la colaboración mutua entre niños en sus procesos de aprendizaje.

“No sé, yo creo que el intercambio es lo que más beneficia, porque justamente el que está al lado mío te dice 'te faltó esto, la pusiste para otro lado, te ayudo para que te salga'. Yo creo que la única forma de trabajar es en conjuntos”. Entrevista E2 -Docente c.

Cuando los niños comienzan a producir sus propios textos por escrito, incorpora la vocalización de sílabas y letras para andamiar el proceso, respetando las posibilidades de los niños en cuanto a la relación de correspondencia que pueda comprender y transferir el texto escrito.

“Yo los respeto y sinceramente hacen hasta lo que cada uno puede. Por ejemplo les planteo, si tienen un dibujo, ¿qué querés contar de este dibujo? Entonces si el chico dibujó lo que afectivamente es importante, su papá haciendo el asado, lo escribimos ahora: mi papá hace el asado; en la medida de sus posibilidades. Yo me quedo sentada al lado y digo 'mi-pa-pá', sonorizo solamente. Si el chico puede lograr la correspondencia, bárbaro. Y sino va a salir con el tiempo. Va haciendo como que escribe”. Entrevista E2 -Docente c.

Para **andamiar** los procesos de escritura toma como principal referencia las letras que se asocian con los nombres de los niños “...o sea la A porque la tiene Antonio, la erre porque la tiene Rocío”. Además cuenta con un abecedario a la vista, al respecto aclara que este cumple la función de soporte cuando necesitan escribir alguna letra, y no es su intencionalidad trabajar el orden de las letras en el alfabeto.

En relación a la incorporación de libros de cuentos considera necesario hacer una selección y volver a leer los mismos varias veces para que el niño pueda recordarlos y hacer su propia elección. En sus propuestas, realiza, lo que ella llama una “lectura interactiva” presentando la tapa, el título, el autor, el ilustrador, la contratapa y la editorial, invita a los niños los niños a realizar anticipaciones, realiza la lectura y propone la reconstrucción colectiva del texto acompañando con la observación de imágenes.

“Y después en ocasiones leo yo, en ocasiones leen ellos, en ocasiones presento el libro y los dejo anticipar. Nunca hago lo mismo. Ellos anticipan, yo leo, les vuelvo a preguntar qué va a pasar después. Doy vuelta la hoja y sobre lo que ellos dijeron muestro el dibujo, vuelven a anticipar sobre el dibujo y después leo yo. (...) Sí, por ahí un cuento que se leyó dos o tres veces, yo solamente me siento, lo presento y ellos con el dedo, el que está adelante, no importa el orden pero en sí los núcleos están, los personajes vuelven a aparecer. Pero es una memoria comprensiva, no es una memoria repetitiva”. Entrevista E2 -Docente c.

En cuanto a **los textos** que ofrece para la lectura menciona como principales los libros que recibieron en la escuela desde el Ministerio de Educación de la Nación. Algunos de los cuentos trabajados de esa colección son “¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!” de Daniel Goldín y “La sorpresa de Nandi” de la autora e ilustradora Elieen Browne. Ambos libros pertenecen a autores reconocidos, acompañados de ilustraciones que incorporan un texto paralelo y complementario al texto escrito y se caracterizan por su contextualización en temáticas que incorporan personajes y elementos que resultan novedosos en relación a los contextos de vida cotidiana.

Una enciclopedia de animales, es otro de los textos que la docente incorpora a sus propuestas. Se presenta con una lectura continuada en varias secciones, enseña a los niños que marquen dónde se detiene la lectura cada día.

Como soporte de lectura también utiliza las nuevas tecnologías, desde la que trabaja con cuentos y también con imágenes en relación a diferentes temas, por ejemplo comenta el recorrido on-line de un museo “Museo del Traje de Buenos Aires” con el objetivo de hacerles conocer a los niños la ropa que se usaba en la época colonial cuando abordaba la efeméride del 25 de mayo.

La **docente d de E2**, entre las actividades que ofrece para la escritura menciona en primer lugar algunas de rutina como escribir la fecha, el área en la que están trabajando.

Otras actividades están más vinculadas a la literatura. Propone inventar y escribir historias a partir de imágenes; escribir una nueva versión del cuento de Caperucita Roja. A partir de la lectura de cuentos, poesías y canciones trabaja el reconocimiento del significado de las palabras a partir de una estrategia que llama “Chipipalabras”, que consiste en escribir las palabras que a los niños les resultan significativas en esos textos, las guardan en una cajita para escribir otras producciones a partir de ella.

En cuanto las propuestas que transversalizan diferentes áreas, menciona actividades que realizan en el contexto de un encuentro cooperativo para el que trabajó con la receta de merengues. Se abordaron conocimientos sobre las partes de la receta, los pasos en la elaboración, la escritura de la misma, y también se realizaron actividades a partir de la venta.

Otra propuesta donde la escritura se incorpora de manera transversal en la enseñanza de

ciencias naturales trabajando la vida de las plantas, la actividad propuesta era escribir la secuencia de crecimiento de la semilla a la planta.

“Cuando les di una secuencia de imágenes para que ellos mismos armen una historia, me sorprendí del uso de las mayúsculas, de los puntos, de la letra cursiva, de la forma de escribir, de la coherencia, de la cohesión, y estaban en un segundo grado”. Entrevista E2 - Docente d.

Los modos en que implementa la lectura menciona diferentes lectores, con mayor frecuencia lectura por parte del docente, también incorpora lectura colectiva, lectura individual y a medida que los niños se van animando los invita a leer individualmente en voz alta.

La docente describe algunos **andamiajes** que van promoviendo y sosteniendo los procesos de alfabetización al momento en que los niños leen o producen textos orales y escritos.

En los procesos de lectura va orientando el reconocimiento de las letras desde los textos fundamentando de este modo se promueve la apertura un mundo cultural que enriquece su imaginación y el propio lenguaje.

“Ésta es la a de auto pero también está la te de tomate, bueno, trabajémosla juntos, ¿cómo son estos distintos tipos de letras, dónde las vieron, y en su nombre están? O sea ir un poquito más allá y no siempre encasillarlos en que ahora trabajamos con la eme de mamá que es ma, me, mi, mo, mu, mi mamá amasa, mi mamá me mima y es todo muy estructurado, porque después cuando queremos que escriban, el chico se remite a mi mamá me mima. Entonces cuando uno le presenta más variedad es más enriquecedor.” Entrevista E2 - Docente d.

Asimismo, describe cómo va andamiando la enseñanza de normas y estilos en el proceso de escritura, orientando la reflexión del niño sobre su el propio texto en producción, ya sea el que se realiza en forma colectiva o individual.

“Y no hace falta hablarle a los chicos de redundancia ni nada que ellos no entiendan, pero si le decís que ‘escribiste muchas veces el perro, ¿qué te parece?’, dicen que no hace falta ponerlo muchas veces porque si no digo el perro, el perro, el perro. (...) uso el conector, uso la coma, necesito poner un punto; no tengo que volver a repetir muchas veces lo mismo”. Entrevista E2 -Docente d.

Cuando la producción de texto se realiza de manera colectiva, la docente va mediando con intervenciones en las que va seleccionando ideas que los niños proponen; realiza preguntas promoviendo la reflexión sobre la coherencia, el estilo, que incluye los usos de puntuación.

“Si ponemos esto se contradice con lo que pusimos antes, ¿cómo lo cambiamos?’. Y siempre lo que ellos decían yo lo escribía, siempre el niño dictaba y yo escribía. (...) el punto, la mayúscula, y después ir trabajando todas las otras imágenes. Si es una poesía, nos acordamos cómo eran las rimas. Depende del texto con el que se trabaje.”
Entrevista E2 –Docente d.

Otro andamiaje para orientar la escritura son los carteles que cuelga en el aula a la vista con lo que le llama las “palabras mágicas” como por ejemplo los artículos (los, la, él, la, lo, los), para tenerlos como referencia cuando realizan producciones.

Otro aspecto que promueve en la escritura es la imaginación para que los niños puedan crear sus propias historias, lo hace a partir de imágenes y preguntas que van promueven la generación de ideas. A modo de ejemplo relata ese proceso:

“...hay un oso con una torta, ¿qué estará haciendo el oso, quién le estará haciendo la torta, qué tendrá la torta, qué habrá en el cumpleaños, qué le habrán regalado? Los fomenta a pensar, que por ahí es lo que más nos cuesta. Me acuerdo de haberles dado esa imagen en primer grado y de haberme sorprendido con las cosas que escribieron”. Entrevista E2 –Docente d.

Como estrategia también organiza pequeños grupos para producir textos. En estos casos el trabajo de la docente consiste en mediar para que puedan tomar decisiones sobre las diferentes ideas que van surgiendo de los diferentes integrantes del grupo. Aquí también apela a la relectura y reflexión sobre el texto para que el propio grupo vaya buscando la coherencia en su escritura, corrigiéndose la ortografía y lleguen a determinados acuerdos.

Otras actividades de lectura las organiza a partir de la biblioteca áulica. En la **E2** tienen bibliotecas de aula en primero y segundo grado, desde la cual los niños retiran libros para llevar a su casa. Luego propone compartir lo que han leído comentándolo con el grupo, también se incorpora la hora de lectura los días viernes antes del horario de salida donde designaba cada semana a un niño diferente para que sea el lector, esta actividad se desarrollaba en distintos espacios de la escuela donde todos se sentaban en ronda. Según la docente, los niños disfrutaban mucho de leerle a sus compañeros.

Además, ha realizado actividades en la biblioteca popular de la localidad que se encuentra al lado de la escuela, organizó junto a la bibliotecaria instancias en que los niños realizan investigaciones.

De su relato se desprende que prioriza la evaluación formativa, si bien evalúa a través de trabajos específicos, comenta que va orientando las producciones y también andamiando la comprensión de consignas para la resolución de esas situaciones.

La docente d, trabaja con textos escolares de propuestas editoriales estilo manuales, menciona algunos que ha incorporado en diferentes momentos de sus experiencias en los primeros grados: “Mis primeras prácticas del lenguaje 1” y “Mis primeras prácticas del lenguaje 2” de Editorial Mandioca, son libros de Lengua que integran otras áreas y tienen ficheros con consignas de actividades. Otro texto con propuestas y objetivos similares que ha seleccionado en sus prácticas es “Historias en vuelta 1” de Editorial Santillana. También menciona como referentes de textos trabajados, las editoriales Puerto de Palos y Aique.

Explicita como criterios de selección de estos textos, que los niños tengan un libro propio, que sea corto y accesible, con ilustraciones coloridas y valora el tipo de actividades que proponen.

Otros textos trabajados son libros de cuentos, poesía, canciones y nanas.

Nodo Venado Tuerto

En **E3**, la docente e comentó que algunos de los proyectos de enseñanza son planificados en forma conjunta con los docentes de otras salas o de toda la institución y otros son pensados específicamente para su grupo de niños.

Un proyecto compartido es la biblioteca ambulante, cada sala la organiza de un modo diferente pero con un objetivo común que es el acercamiento a los libros y a la lectura con las familias. En algunas salas se organizan bolsas, en otras valijas o cajas de libros que circulan por las casas de los niños.

La maratón de lectura es también una propuesta que se comparte institucionalmente, en la que se invita a las familias a leerles a los niños en el jardín. Se acondicionan ambientes de lectura con mantas, almohadones y libros a disposición para que puedan elegir qué leer los adultos a los niños.

El proyecto de articulación con la escuela primaria se centró particularmente en la producción de un cuento que se realizó con la participación de los niños de ambos niveles, desde la construcción de personajes, selección de escenarios y creación de la trama. Se trabajó la escritura del cuento que hacían las maestras siguiendo el dictado de los niños.

En el proyecto de la sala, sobre alimentación saludable, con el que participaron en Feria de Ciencias, se realizaron actividades de lectura y escritura de recetas, adivinanzas y cartas de menú de un restaurante.

Otro es el proyecto de juegos y juguetes que se planteó como eje para todas las salas pero cada una lo trabajó desde sus necesidades. En relación a este se propuso el juego con títeres. Es un proyecto que apunta a finalizar con la construcción de un cuento en el que están participando en algunas instancias las familias. La propuesta comenzó con la construcción de títeres, luego se trabajó la expresión oral y gestual a través de ellos, a posteriori se fue trabajando la construcción de la trama a través de un juego dramático en la que los niños representaban los personajes a través de los títeres; así se reconstruye en forma oral la trama que se había construido en el juego dramático para llegar a la construcción del cuento. Finalmente se propuso que puedan contar el cuento a las familias y, con su participación, organizaron la representación teatral del mismo.

Menciono también otros proyectos: el libro viajero, educación vial.

Las **actividades en las que se involucran los procesos de alfabetización** son variadas y con diferentes propósitos. Plantea muchas actividades que promueven la competencia lingüística a partir del desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar como las de inventar cuentos, los niños dictan y las docentes escriben en el pizarrón. En el contexto del proyecto de articulación comentó la docente:

“Ellos iban dictando y nosotros, claro, copiamos, con todas estas idas y venidas de volver a releer, si se entendía, si había que agregar algo, si le querían cambiar, teniendo en cuenta el inicio, ¿no es cierto?, el desarrollo y el nudo del cuento y el final, el desenlace...” Entrevista -E3-Docente e.

Puede visualizarse en este caso que se trabajan integrados los aspectos sobre el estilo propio del lenguaje escrito, el sistema de escritura, la función del lenguaje escrito, lo que ha podido inferirse en muchas de las actividades que relata.

Otra característica es que las actividades se basan en la lectura y escritura de textos completos sobre situaciones comunicativas reales, son ejemplo de ello la construcción de libros de cuentos, libros de recetas, cartas de menú, adivinanzas.

Durante la entrevista, la docente fue dando cuenta de cómo sostiene y acompaña los aprendizajes en torno a la alfabetización a través de diversos **andamiajes** que va introduciendo a partir de interpretar los avances y necesidades en los procesos de los niños. En este sentido, en la construcción de cuentos en forma grupal describió muchas de sus intervenciones para acompañar y sostener los procesos de los niños. En principio comentó que, antes de iniciar la elaboración del cuento propio, se habían leído al grupo muchos cuentos y habían explorado muchos portadores para luego iniciar la construcción de los personajes.

En el contexto del proyecto de articulación, la docente intentó reconstruir el modo en que fue realizando el andamiaje para pasar el cuento que habían escrito a guión de teatro que sería representado posteriormente.

“Pero junto con ellos. Porque, a ver, ¿quién quiere ser... quiénes quieren ser los piratas, quiénes quieren ser las princesas, quién quiere ser el rey? Y en base a eso, bueno, nosotras íbamos leyendo el texto del cuento y ellos iban, a ver, cómo sería por ejemplo cuando los marineros... los piratas descubren la isla donde están las princesas, ¿qué se dirían?, ¿qué dirían ellos?, ¿qué cara pondrían, qué gesto?, ¿cómo harían para bajarse del barco? Cuando llegaron, ¿qué hicieron?, ¿se saludaron, se asustaron? O sea, el nivel te lleva a trabajar mucho con lo espontáneo y con una pregunta tenés, no sé, infinita cantidad de respuestas de ellos...” Entrevista -E3-Docente e.

Otros modos de andamiar procesos de escritura de textos introduciendo los estilos de escritura y normas del sistema puede visualizarse cuando la docente comentó el trabajo sobre la construcción de adivinanzas, “voy leyéndoles de libros, hasta que ellos se van dando cuenta que son pistas las que tienen que decir para que los otros adivinen...”. Luego cuando comienzan a construir, los niños van expresando sus ideas, ella va orientando con preguntas y va escribiendo en un cuaderno o en el pizarrón:

“Por ejemplo, la zanahoria, ¿qué cosas podemos decir de una zanahoria, qué vemos de la zanahoria?... es de color naranja, se come en ensaladas, es larga como la banana, a los conejos les gusta comer... Claro, y después hay que darle una forma que rime, o que tenga un poco... algunas no riman nada. Es naranja y grande, con ella se hace puré.” Entrevista -E3-Docente e.

Los aspectos fónicos de la lectura también son incluidos por la docente en los andamiajes que realiza cuando los que escriben los textos son los niños.

“Por ejemplo, nosotros estamos fabricando perfumes. Entonces, entre todos escribimos la palabra perfume en el pizarrón. Y bueno, perfume, ¿con qué letra empieza?, con la pe, pe de papá, y eso que a mí me cuesta mucho por la característica del grupo. ¿Alguien sabe dibujar, escribir la pe? Y bueno, pasa y la escribe y vamos, pe, pe, a ver, letra pe con qué letra, con la e.”
Entrevista -E3-Docente e.

En estos procesos acompaña la construcción buscando las letras en algunos referentes de escritura que tienen a la vista en la sala, como los nombres de los chicos que se usan para realizar la asistencia.

Una característica de los andamiajes que realiza la docente, es el tomar los aportes de los niños, y dejarse sorprender, incorporar lo imprevisto. Por ejemplo, relató cuando trabajaron con el libro de Cristina Pérez Navarro “En el silencio del bosque”, que narra a través de imágenes sin texto-:

“Yo les digo que este libro le falta la parte de las letras y de la voz. Entonces, que ellos tienen que ayudarme a ponerle la voz al cuento. Y... y realmente... Bueno, y ese cuento, por ejemplo, tiene un final abierto. Que el osito está mirando como fotos. Que puede dar... O sea, yo adulto puedo interpretar (de que) fue un cuento... Y un nene me dice: “para mí, señorita, que el oso sacó fotos de todo lo que pasó y está mirando el álbum”. -Y a mí eso no se me había ocurrido pensarlo.” Entrevista -E3-Docente e.

La docente también reconoció la importancia que tiene el andamiaje que pueden ofrecerse entre los mismos niños cuando unos más avanzados en un proceso de conocimiento pueden ayudar a otros.

“...porque ellos se ayudan. Ellos saben, ellos van identificando quién es el que puede. Para todo (...) Les pedimos, les pedimos a ellos que les ayuden.”
Entrevista -E3-Docente e.

Además genera andamiajes originales ante las situaciones que le preocupan. Son ejemplo de ello la introducción de los títeres, para superar dificultades en la comunicación y la expresión que permite avanzar hacia el desarrollo de la lengua oral; el juego dramático, para promover la construcción de una trama que permita luego avanzar en la narración de historias.

La docente e, parte de la convicción por la cual para llegar a los procesos de escritura es necesario promover la expresión oral y ésta, a su vez, requiere que los niños puedan expresar sus emociones, comunicarlas y compartirlas. Por ello, genera situaciones que promuevan emociones en los niños:

“bueno, tomo lo que yo encontraba de disparador para al menos generarla emoción. El burbujero, un aparato de hacer burbujas... Para poder expresarnos. A ver, no había ni siquiera sonido, ¿me entendés?, de los quince niños había dos que se expresaban, el resto nada; entonces estímulo, estímulo, estímulo para poder provocar esa expresión.” Entrevista -E3-Docente e.

Ante las características ya señaladas del grupo que tiene actualmente en su sala, consideró que para llegar a armar historias orales, jugarlas asumiendo los personajes podría ser una instancia previa que los iniciaría en la construcción de textos narrativos. Con respecto a la situación en la que considera la necesidad de construir el cuento a partir del juego dramático para que los niños puedan elaborar una trama, citamos su relato que es muy preciso en la descripción de los andamiajes que va realizando en dicha creación:

“...Entonces, había una vez dos amigos osos que estaban, entonces yo los voy guiando, ¿a ver?, estos dos osos, ¿qué podrían ser?, “amigos”, ah, dos amigos. ¿Y dónde podrían estar estos amigos?, “en el bosque”, ah, estaban en el bosque. ¿Y qué les puede haber pasado en el bosque?, “se hizo de noche”, ah, se hizo de noche. Y seguramente querían volver a su casa. ¿Y habrá pasado algo?, “no se acordaban del camino”. Entonces, bueno, alguien dijo, “pero se separaron para encontrarlo”. Entonces, uno fue para un lado y el otro fue para el otro. Uno se encuentra con el pato y otro se encuentra con el mono. Porque tiene que ser muy real, muy recontra conocido, trabajado, familiar ese objeto porque si no, no había manera ni siquiera que lo aceptaran... ¿Qué pasa con el mono?, el mono le propone ayudarlo a escalar una montaña porque la casa estaba arriba de la montaña... ¿Querés que te ayude?, le dice el mono, y juntos, aparte para trabajar esto de la integración, todos juntos escalan la montaña; y el pato le propone cruzar un río que tenían que pasar nadando, y ayudarlo nadando. O sea, trabajamos la solidaridad, la ayuda, o sea, todo lo que tiene que ver también para fortalecer el grupo. Todos llegan al campamento del dinosaurio, como es de noche el dinosaurio los invita a dormir en su carpa. Armamos la carpa, todos adentro debajo de la mesa. Entonces, esto de estar cerca, de juntarnos, de acompañarnos... Bianca también (una niña que se está integrando al grupo). Y al final, el final es que cuando salen de la carpa, ¿qué pasó?, era de día y no se habían dado cuenta que su cada estaba cerca, entonces, ¿qué, cómo termina el cuento?” Entrevista -E3-Docente e.

En las propuestas que relata la docente da cuenta de haber acercado a los niños a una gran **variedad textos y soportes**, con diferentes funciones; tanto en las actividades de lectura como en las de escritura.

Algunos de los textos que abordaron en la lectura son cuentos, libros que narran solo con imágenes, adivinanzas, recetas de cocina, carteles de la vía pública.

Los textos que fueron objeto de escritura: el propio nombre, cuentos y libros de cuento, libros de recetas, listas, encuestas, registros en tablas, entrevista (los interrogantes), la carta de menú de un restaurante, adivinanzas, carteles, registros de biblioteca.

Estos textos fueron incluidos en diferentes proyectos didácticos. Por ejemplo, la encuesta y la escritura de registros en tablas y listas, fueron incluidas en el proyecto de alimentación saludable. Realizaron una encuesta a la familia sobre qué alimentos recibían en cada una de las comidas del día, desayuno, almuerzo, merienda, cena de los días sábado y domingo, luego en clases sistematizaron los datos en una tabla. En el mismo proyecto se incluyó también la construcción y realización de la entrevista a una nutricionista.

La escritura de carteles fue incluida cuando se enseñaban las distintas partes del cuerpo externas y órganos internos.

El registro de la biblioteca de sala estaba organizado en un cuaderno con un abecedario. Los niños se buscaban por la letra de su nombre y anotaban los libros que llevaban a su casa como podían, a veces con una letra, o por el nombre o por el color.

Entre los libros de cuento que ha seleccionado para la lectura, predominan los de autores e ilustradores reconocidos en el ámbito de la literatura para niños. Muchos de ellos llegaron al jardín a través del Ministerio de Educación de la Nación, otros de la mano de mano de alguna docente. Entre los que mencionó la docente, registramos: “De la cabeza a los pies” de Eric Carle; “Un regalo diferente” de Marta Azcona (autora) y Rosa Osuna (ilustradora); “En el silencio del bosque” de Cristina Perez Navarro; “La vuelta al mundo”, de Javier Villafañe; “El vendedor de gorras” de Elsa Bornemann; “La botica de Archivaldo” de Nelli Garrido. Mencionó también haber trabajado con algunos cuentos tradicionales como “Los tres cerditos y el lobo”; “Caperucita Roja”; “Blanca Nieves y los siete enanitos”.

El cuaderno es un soporte que se usa como un recurso más dentro de la sala. En él los niños registran algunas de las actividades que realizan, por ejemplo escriben las adivinanzas y las recetas.

En la **E4**, las actividades que propone **la docente f** con el propósito de alfabetizar están involucradas en diversos proyectos y momentos de rutinas.

Desde el proyecto de biblioteca, además de la lectura de los textos, trabaja las partes de los libros, el texto y los paratextos.

Realizó con los niños una visita a la biblioteca del pueblo, enseñó sobre el mecanismo de funcionamiento para retirar libros, que luego implementó con fichas en la biblioteca de la sala promoviendo la autoadministración de los préstamos. Los niños completan la ficha de préstamo que es personal, copiando el título del libro, escribiendo su nombre y firma y, al devolverlos, colocan la fecha de devolución.

La **docente f** incentiva a los niños a solicitar libros para llevar a sus casas, tanto de la biblioteca del jardín como de la biblioteca del pueblo; manifiesta su intención de involucrar a la familia en la lectura de cuentos a los niños de este modo.

“...ellos se llevan libros a las casas, cada uno elige uno del jardín, lo hacemos o por sala, o que de cada sala a lo mejor hoy se llevan cinco nenes libros, la otra semana se llevan otros cinco y lo comparten en su casa como para que también que los papás empiecen, les lean un poco, porque nosotros notamos que la dificultad es esa, que los papás no les leen a ellos, en este nivel... si no está el adulto mediando, ellos todavía no saben leer, no tiene sentido.” Entrevista -E4- Docente f

En cuanto a las actividades del proyecto interinstitucional comienzan trabajando con el libro de Istvansch titulado “El tren”. Luego de la lectura en el jardín y en el séptimo grado de la escuela primaria, se juntan ambos grupos y sus docentes para armar el tren y la estación que el autor describe en el cuento, con material descartable y papel, lo que implicaba la interpretación de su lectura. Luego hubo una instancia de relectura del cuento con los dos grupos y el armado de una maqueta. Finalmente, se organizó un encuentro con el autor que les contó otros cuentos y la historia de sus libros, incluso de algunos que habían leído en el grupo.

“Y después, bueno, en una segunda etapa vino él y les contó las historias, les contó los libros. Y anteriormente también leímos libros de él. Entonces, a los

chicos el impacto es diferente, porque ellos conocen al autor. Es algo que nosotros, por ejemplo, les mostramos, les mostramos cuál es el título, cuál es el autor, les contamos quién escribe todas estas palabras, que una editorial lo ayuda y todo eso; y a ellos les parece que, o sea, raro cuando lo ven.”
Entrevista -E4- Docente f.

Otra actividad que propone dentro del proyecto es inventar historias a partir de los títulos y especialmente la lectura de cuentos.

En estas actividades puede inferirse que la intencionalidad de la docente se orienta a formar lectores y escritores, generando situaciones que interpelen a los niños más allá de las prácticas lectura y escritura en el ámbito escolar.

Además realiza actividades de escritura que se incorporan a las rutinas cotidianas del jardín como reconocer los carteles con sus nombres en el momento del inicio de la jornada para registrar la asistencia, reconociendo los presentes y ausentes, la escritura de la fecha del día, entre otras.

La docente manifestó que la repetición diaria de estas actividades permite que los niños vayan reconociendo su nombre y los de sus compañeros y puedan escribirlos. Lo mismo sucede con la lectura y escritura de algunos datos de la fecha.

Reconoció que el nombre es lo primero que aprenden los niños a escribir por la significatividad que tiene para ellos desde el aspecto afectivo en la construcción de su identidad. También propone para promover la escritura la organización de listas con diferentes objetivos y juegos de palabras como “el ahorcado”.

La docente f comentó cómo va **andamiando** la producción de textos, en el proceso que va de la lectura de cuentos a la escritura de historias creadas por los niños. Luego de la lectura de un cuento sobre monstruos, los niños le proponen jugar a los monstruos y ella los invita a construir la historia. Mientras los niños van narrando ella va escribiendo en el pizarrón.

“Y entonces ellos nos dijeron, ¿podemos... me dijeron a mí, ¿podemos jugar a los monstruos? Bueno, a ver, ¿quiénes les gustaría ser los monstruos tristes?, cada uno me decía el estado de ánimo que le gustaría hacer y la careta que iba a hacer, yo anotaba. Entonces yo les dije, podríamos hacer una historia y la empecé con había una vez. Entonces, había una vez, y bueno, ¿y quién podría ser?, y podríamos estar los monstruos malos, que eran los Frankenstein, que eran tres.... Ellos me decían que estaban los monstruos malos, fueron a buscar a los monstruos tristes, los despertaron porque estaban dormidos. Los monstruos tristes se levantaron y llegaron los felices y los invitaron a bailar. ... Y ahí cuando entre todos dicen y los invitaron a bailar, esta nena que propuso hacer la obra inventó una canción

en un ratito...Entonces la grabamos, grabamos todo el cuento y grabamos la canción...” Entrevista -E4- Docente f.

Las lecturas de los cuentos van seguidas de diferentes actividades de recreación de los mismos como la Fiesta de los monstruos, la representación dramática, entre otras.

A partir de estas producciones también propone a los niños escribir el título y/o los nombres de los personajes. En esas escrituras autónomas considera que el seguimiento con un apoyo desde la pronunciación fonética es necesario. También incentiva a los niños a tomar como referencia las letras que están en los propios nombres y en los de sus compañeros, escritos en los carteles y en los guardapolvos.

En cuanto a los **criterios de selección de los libros** para el proyecto, tuvieron en cuenta que sean autores que podían leer los niños de jardín y de séptimo grado.

En el caso de Istvansch, eligieron libros donde mostraba cómo hacer un barco, cómo hacen una casa, porque les permitía recrearlos en maquetas; y en relación a los libros de Fabián Sevilla decidieron incorporar la temática del terror, con el cuento “Cerebro de Monstruos” - en el cual Frankenstein está buscando comprarse un cerebro y frente a múltiples ofrecimientos, termina comprándose uno de mosquito y a partir de allí surgen algunos problemas-.

Los portadores de textos que han trabajados son muy variados, incluso en el campo de la literatura; con motivo de la visita de Istvansch los niños tuvieron la oportunidad de conocer sus cuentos de las cintas de moebius narrados por el mismo autor (son microhistorias escritas e ilustradas en seis bandas que se arman en cinta moebius para poder ser narradas).

Otros textos que la docente f ha incorporado en su sala para la lectura y escritura son las recetas a partir de actividades de cocina que ha realizado con miembros de las familias; también incluyó libros de recetas y construcción de recetarios.

También trabajó con folletos, escritura de cartas para solicitar el permiso para ir a algún lugar de visita.

Propone muchas actividades de registro en las que los niños van encontrando con su orientación, formas de organizar la información; son ejemplos los registros de biblioteca y los que realizan en el invernáculo.

Nodo Rosario

La **docente g de E5** menciona como un proyecto significativo es el de articulación con el nivel inicial llamado “A Puro Cuento”, en el que se incluyen los docentes de las áreas especiales (música, plástica, educación física) también se incluyeron actividades con tecnología. En este proyecto se trabajaron diferentes cuentos tradicionales a partir de su lectura, también se daba lugar a los niños a realizar anticipaciones a partir de las imágenes, luego de la lectura se realiza la re-narración y finalmente se eligió un cuento para recrear mediante la dramatización con el armado de los escenarios. En esta propuesta se incluyó la participación de las familias.

Otro proyecto relevantes en el que se trabajan procesos de alfabetización el que se incluye en el Programa “Escuela Móvil” que coordina la Municipalidad de Rosario¹² y participan tres cursos de la escuela. En el marco de esa propuesta han realizado con los niños visitas al Museo Provincial de Ciencias Naturales “Dr. Gallardo”, La Isla de los Inventos que es uno de los espacios del Tríptico de la Infancia¹³ y la Casa del Tango de la ciudad de Rosario, que se realizaron en diferentes momentos del año. Las actividades que se realizan en cada lugar están pautadas por un grupo de coordinadores.

En cuanto a las **actividades** de lectura y escritura que propone, en general parten de problemáticas significativas que tienen que resolver. A modo de ejemplo menciona que en la organización previa a estas salidas realización se hicieron cálculos sobre los costos y recaudación de dinero para el transporte, escritura de una receta a partir de la elaboración de caramelos que hicieron para llevar, y desde el área de ciencias naturales se analizó la conservación de los alimentos para ver cuáles podían llevar para la jornada, y al regreso

¹² Este programa trabaja con niños, adolescentes, adultos y alumnos de escuelas de la ciudad, desde nivel inicial hasta nivel superior, y les propone recorrer la ciudad a través de **Rutas educativas**, escenarios lúdicos donde los viajeros se ponen en acción. Cada ruta es un camino, un itinerario anclado en tres territorios concretos denominados Postas donde se trabajan propuestas pedagógicas y lúdicas articuladas por lenguajes artísticos. Las escuelas que participan se seleccionan por sorteo y tienen acceso al traslado por un costo mínimo (Información del sitio web <https://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/educacion/escuelas-municipales/escuela-movil>).

¹³ El Tríptico de la infancia es un proyecto urbano que se plantea como lugar de encuentro entre niños y adultos para investigar, jugar, explorar y aprender las artes, las ciencias, la tecnología a través de diferentes medios y formatos.

trabajaron con la lectura de los ticket del colectivo y los organizaron los números en escalas ascendentes y descendente relacionándolos con el orden en que habían subido al transporte. Las prácticas de lectura y escritura también son planteadas por la docente g en actividades de rutina en las que los niños escriben la fecha, su nombre y apellido, propone hacer “la oración del día” o escriben una palabra de acuerdo a las posibilidades de cada uno. Esta propuesta de la oración del día parte de alguna conversación sobre alguna experiencia compartida, o sobre alguna imagen o dibujo.

“Y la idea de la oración del día tiene que ver con, en primera instancia la hacemos todos juntos, yo ponía alguna imagen, o habíamos hablado de algo el día anterior entonces tratábamos de dibujarlo y ver, y bueno, contamos a ver qué era, si nos acordamos, qué se hacía, si hablaba de una persona o de una cosa a ver cómo era eso. Entonces, tratar de ir haciendo una oración lo más rica posible, obviamente, para el vocabulario. (...) Y en segundo grado ya es la oración. Y cuando he tenido tercero trato de que sea, no una historia, pero sino oraciones ya con un hilo conductor. Si estoy hablando, siempre que estén relacionados”. Entrevista E5 Docente g.

La docente considera que la propuesta de escritura tiene que estar vinculada a los intereses del niño. En este sentido realiza muchas propuestas en las que los niños tienen la posibilidad de elegir qué escribir, cómo hacerlo. El soporte de imágenes es un recurso que utiliza con frecuencia con esta finalidad.

“...que él pueda buscar algo que le gusta, recortarlo, pegarlo, contarte, ya ahí hay todo un proceso que él está realizando. Después al plano de lo escrito ya vamos a otro plano que es más complejo para él. Pero es lo que ellos en ese momento tienen ganas; porque tiene que ver con esto, de buscar algo que les guste. Y hoy me gusta esto y mañana quizás... no está encasillado en algo que tenga que contestar como definitivo”. Entrevista E5 Docente g.

Entre las actividades de escritura, incentiva a los niños a escribir historias. En algunos casos con el sostén de imágenes, en otros a partir de la lectura de cuentos con final abierto para el cual los niños tienen que inventar y escribir el final.

También incorpora a los adultos de las familias en actividades de lectura y escritura con actividades que son de ida y vuelta a la casa, como escribir una receta en un recetario de cocina que elaboran colectivamente, leer un libro de cuentos entre otras.

El trabajo con las bibliotecas es otra instancia significativa de acercamiento a la lectura y diversidad de textos, manipular diferentes libros. Han visitado la Biblioteca Municipal

“Pocho Leprati” que está en el barrio de la escuela, en la cual les dieron en préstamo una valija con libros para la escuela que los niños podían llevar a sus casas. Además, desde la escuela asisten con frecuencia a la Biblioteca “Constancio Vigil” para participar en actividades que propone esa institución. Según la docente, estos acercamientos van generando interés en los niños que luego solicitan a sus familias que los lleven a las bibliotecas.

En sus relatos, la docente deja en claro que no espera producciones homogéneas sino que valora los procesos y avances de cada niño.

*“Hay nenas que van más a las historias, es una princesa que... que la atraparon y tenía frío, entonces va más a las historias.
... Y en cambio tenés otros, o por ejemplo, yo tengo un nene que todavía está en proceso de alfabetización, o sea, está recién comenzando y estamos ya en la segunda etapa de segundo, pero es un avance enorme, porque si vos lo hubieses visto el año pasado, sus trabajitos y sus... más allá del esfuerzo, era muy poco el logro. Pero este año, él por lo menos está pegando la oración, te está diciendo oralmente que quiere poner esto; después al plano de lo escrito hay toda una ayuda que él necesita”. Entrevista E5 Docente g.*

En el momento en que los niños producen los textos la docente realiza el andamiaje necesario para cada situación y en función de lo que cada niño necesita, mediante preguntas para que los niños puedan pasar del relato oral al escrito y ayudando a enriquecer el texto u orientando en la construcción de las palabras.

*“Entonces siempre tratando, bueno, ¿y qué estás mirando?, ¿y qué ves?, ¿y qué te gusta? Y bueno, y te dicen siempre oralmente, entonces uno trata de ir ...enriqueciéndoles la oración y después, bueno, ellos lo pasan al plano de lo escrito. Tenés el que todavía necesita el dictado, tenés el que todavía necesita trabajar el grupo consonántico, pero todo eso en ese momento es donde...”
Entrevista E5 Docente g.*

Los andamiajes que va realizando en otros casos van orientados a que los niños descubran aspectos del estilo de escritura, por ejemplo cuando trabaja con textos literarios o adivinanzas.

“Y ahora, cuando dimos algo de adivinanzas, que vimos qué eran los textos, que teníamos que averiguar, que nos daba datos y que nos decía características de algo que era; bueno, y que ellos también produjeron algunas, agregué después de la actividad, hacer adivinanzas todos los días, pero adivinanzas de números. Entonces, con una pista ellos tienen que averiguar un número”. Entrevista E5 Docente g.

La escritura en pequeños grupos donde los niños trabajan cooperativamente en la producción de textos, así como la revisión con su apoyo y la reescritura son estrategias que la docente implementa y considera relevantes para avanzar en los procesos de alfabetización.

“...el que va terminando va ayudando al compañero. Pero siempre la consigna es no le hago nada,yo prefiero que se ayuden entre ellos a veces, de acuerdo a la situación, ¿no?, pero que se ayuden, entonces tratar de que ellos mismos puedan conversar y decir “no, pusiste esto”, y a veces vienen, “no, pero yo le digo”, “pero, ¿de quién es la oración?”, entonces empezamos con todo eso también. A veces quieren intervenir en lo que dice el otro, y a veces además, cuando la corrección, “no, pero me dice que es con ce, y no es con ce”. Entrevista E5 Docente g

En cuanto a los tipos de letras con las que los niños escriben, se prioriza la imprenta mayúscula para comenzar, considera que es la que los niños pueden graficar más fácilmente los trazos rectos y luego que comienzan a leer va incorporando las minúsculas y cursivas. Ella considera que cuando los niños aprenden la relación entre fonemas y grafemas van a poder leer y escribir todos los tipos de letras.

“Pero yo creo que no es tan importante en primera instancia la escritura en cursiva. Yo prefiero escribir, escribir y leer en imprenta mayúscula... Por eso yo en segundo... voy viendo; o sea, no los apuro que en segundo ellos tengan una cursiva. Sí hacemos el cuadernito, usamos, hacemos el pasaje para que ellos vayan viendo esa relación. Pero en ese aspecto yo voy como más lento, porque creo que una vez que ellos adquieren bien o sea el fonema, el grafema de la letra en imprenta y después pueden trasladarlo a una imprenta minúscula, la cursiva va a salir mucho más fácil y más... va a ser menos tedioso para ellos”. Entrevista E5 Docente g.

Estas estrategias, así como los soportes en los que propone a los niños que realicen sus escrituras son variados, dan cuenta de un trabajo con el proceso de la escritura. Mencionó como soportes cuadernos, carteles, el pizarrón, hojas borrador para luego pasar la escritura en limpio. También ha utilizado teclados de computadoras para que los niños tengan como referencia de las letras que necesitan para escribir.

Entre los textos que ofrece a los niños para la lectura, la docente menciona libros de cuentos, rimas, poesías, adivinanzas, recetas; también ofrece revistas infantiles como “Anteojito” y “Genios”.

Además cada uno de los niños cuenta con un texto escolar de propuesta editorial, en

primero se trabaja con un libro llamado “Primerito” que son de la escuela y llegaron desde el Ministerio de Educación. Es un libro que cuenta con actividades, sin embargo la docente no las incluye a todas en su propuesta porque considera que algunas son elevadas; no obstante considera que para los niños “tener un libro suyo” produce un efecto simbólico positivo para que se interesen por leer y conocer ese formato que tiene entre otros aspectos un índice, algunas historias, una relación entre dibujos y escritura, una tapa y un título.

La **docente h de E6** comenta que muchas de las actividades de alfabetización están vinculadas a los proyectos que se realizan a nivel institucional como Plan Nacional de Lectura “Leer con Todos”, “Ronda de Palabras”, y además un proyecto institucional propio de alfabetización. En todos ellos, la docente h participa desde su diseño y planificación con diferentes docentes y en la coordinación de diferentes instancias que incluyen estos proyectos.

En la escuela se han organizado “Itinerarios de lectura” que se basa en el acuerdo de una selección de cuentos para trabajar con los niños, algunos están en las bibliotecas de las aulas, otros son aportados por las docentes.

En el marco de esos acuerdos el año pasado desarrollaron, “Historias del Más Acá” en el que se incluyen el nivel inicial y primer grado y se implementa los días viernes. Para su desarrollo han seleccionado cuentos clásicos en versiones regionalizadas como “La Blancanieves de Tierra del Fuego”, “La Bella Durmiente del Litoral”, “Pulgarcito de la Patagonia”, pertenecen a una serie de Editorial Albatros, y sitúan a los personajes en diferentes regiones de nuestro país. En este contexto se realizan talleres en los que diferentes adultos ofician de lectores de los cuentos entre ellos diferentes docentes de la institución o algún miembro de las familias. En algunas oportunidades se generaban escenarios para la situación de lectura con mate tereré y tortas fritas. Otras actividades que se desarrollan son la anticipación del cuento a partir de todos los indicadores que están en el libro, y también la recreación de los cuentos con propuestas como sonorización de la historia, su representación mediante dramatizaciones, elaboración de un mural con telas.

Además de este itinerario de lectura a partir de cuentos clásicos, mencionó otros que se han organizado, en segundo ciclo, el año pasado organizaron un itinerario lo a partir de personajes: las brujas y las hadas. Este año están desarrollando un itinerario de lectura que

tiene que ver con la tierra, el agua, el fuego y con aire, en este caso es de todo tipo de material de lectura.

Estos itinerarios se desarrollan en talleres y se articulan con diferentes talleres, cada semana desde algún área diferente lengua, matemática, ciencias.

“El aire. Mirá, ese empezó ahora. Había empezado con una poesía... que creo que la tengo en mi carpeta, una poesía sobre el aire y, por ejemplo, a la mañana que también llevan a cabo este itinerario primero y nivel inicial, hicieron barquitos... avioncitos de papel con mensajes, eso fue lo que me transmiten. Y a la tarde íbamos a armar barriletes... El tema es que nosotros los itinerarios los hacemos los viernes y los viernes tenemos destinado tanta cantidad de días y tanta cantidad de textos...” Entrevista E6 Docente h.

Otros taller que desarrollan son de laboratorio, también se desarrollan taller de arte y taller de murga, de cocina y taller de computación. En estas propuestas la alfabetización aparece también como transversal.

Las actividades que plantea en el taller de computación están orientadas a promover la alfabetización en diferentes sentidos, ya que involucran la lectura con interpretación, la escritura y el manejo del buscador en internet como fuente de información. La docente les presenta escritas en cartones las palabras para que los niños las escriban con el teclado de la computadora en el Google.

“Nosotros por ejemplo ahora estábamos con el tema de laboratorio investigando sobre plagas, o sobre insectos que eran beneficiosos para el agua. Entonces lo que hicimos... mirá... habíamos hecho cartones ... Entonces la idea era investigar. (Los carteles tenían nombres de insectos) En este caso no está acompañado del dibujo porque era lo que había que investigar”. Entrevista E6 Docente h.

En cuanto a los tipos de letras con las que trabaja la escritura, si bien hay acuerdos institucionales de trabajar con imprenta y también cursiva, la docente h opta por la letra mayúscula imprenta para la escritura que ella realiza en los carteles que ofrece como referencia en diferentes actividades.

Comenta que a los textos los escribe en dos tipos de letras, imprenta y cursiva pero en pizarrones diferentes e invita a los niños a elegir con qué letra quieren copiar en sus cuadernos.

“Entonces, hoy estaba escrita la fecha en dos pizarrones diferentes, uno en

cursiva y otro en imprenta mayúscula. Saben que dice lo mismo y... y me parece que el desafío lo tienen que tomar ellos. Lo mismo que pasa a veces con las tareas, me parece que el desafío lo tienen que tomar ellos. Ellos saben cuánto pueden y saben lo que no pueden". Entrevista E6 Docente h.

Como unidades de análisis incorpora tanto los textos como las palabras en contexto. Para avanzar en la interpretación de los textos, propone la búsqueda de palabras conocidas en el mismo. De igual manera, presenta palabras en carteles a partir de las cuales propone la escritura de textos. Son actividades que dan cuenta de los andamiajes que la docente ofrece a los niños para avanzar en los procesos de lectura y escritura.

"Para poder escribir piropos ellos no iban a poder escribir si no estaban alfabetizados. Hay algunos que están alfabetizados, otros que no. Entonces, lo que sí hicieron fue sacar carteles así con palabras, muchas palabras, algunas formaban parte del título, otras formaban parte del verso, otra palabra implorar, porque aparece. Y lo que ellos tenían que ver era cómo se combinaba, aquellos que no podían tenían que ver cómo combinaban eso". Entrevista E6 Docente h.

En cuanto a los tipos de textos que propone escribir son diversos y en diferentes soportes como se ha puntualizado.

Resulta novedosa una actividad es la escritura de preguntas por parte de los niños, las que no necesariamente tienen alguna respuesta. Esta propuesta surge de la lectura de un texto titulado "Oliverio junta preguntas" de Silvia Schujer.

Algunas de las preguntas que escribieron los niños:

¿POR QUÉ CUMPLO AÑOS? Y SOY PETISO
¿A CUÁNTOS METROS ESTAMOS DE SATURNO?
¿POR QUÉ HELLO KITI NO TIENE BOCA?
¿CUÁNDO NACÍO MI MAMÁ?
¿POR QUÉ LAS FLORES TIENEN PÉTALOS?
¿POR QUÉ LA SEÑO NO TIENE NOVIO?
¿CUÁNTOS AÑOS TIENE DIOS?
¿POR QUÉ EL GUARDAPOLVO TIENE DOS BOLSILLOS?
¿CUÁNTOS METROS MIDE UN TIRANOSAURIO?

Esta actividad continúa con el armado de un libro de preguntas donde cada niño pone la suya. En esta instancia la docente les observa aspectos ortográficos de la escritura y propone la revisión y rescritura.

"Ellos recibieron ese día, cuando yo terminé de hacer el capítulo, reciben esta hoja con los signos de interrogación. La idea era ubicar adentro, porque vos vas a ver que ellos, por ejemplo acá, ¿ves?, esa corrección ella ni la vio

todavía. Esto es algo que yo estoy viendo porque vamos a tener que corregirlo para poder hacerlo circular. Uno de ellos sí, es muy ansioso y le pide a Francisco que le escriba la pregunta y abajo él pone cinco mil, que es cuántos metros mide un tiranosaurio. Él solo respondió". Entrevista E6 Docente h.

La docente promueve y valora especialmente que los niños puedan trabajar en grupos y colaborar en las producciones, sostiene que aún para aquellos que todavía no están alfabetizados es interesante que vean cómo otro compañero lo puede escribir.

"El año pasado me acuerdo que estaban otros nenes que ya se fueron, y me dice T, me dice, "mirá, mirá cómo sabe, mirá". A le había ayuda a T y T se sorprendió y me dice, "mirá, mirá cómo me enseña". ...Se había sorprendido cómo su compañero lo había podido ayudar". Entrevista E6 Docente h.

La lectura también ocupa un lugar importante en sus propuestas, realiza lectura en voz alta para todos o para algunos en particular cuando los niños le piden que les lea.

Respecto a los textos que ofrece para la lectura, además de los ya mencionados, los niños tienen acceso a las cajas de textos que envió el Ministerio de la Nación, están organizadas a modo de biblioteca de aula, y contienen gran variedad de libros, revistas y manuales porque se comparte con el curso que funciona a la mañana que es un quinto grado.

Dentro de la colección que envió el Ministerio, un libro de texto que la docente selecciona para trabajar es "Los libros del caracol 1" de editorial Estrada. Los criterios que explicita respecto de esa elección es que los textos que contiene parten de una pregunta cómo: ¿Por qué los conejos mueven tanto las orejas?, los temas son de interés de los niños, las ilustraciones no son infantilizadas sino tipo fotografía, sobre el mismo tema contiene un texto corto y otro que amplía información, y contiene textos en imprenta y también en cursiva.

4. Conclusiones

El análisis de las entrevistas de las docentes seleccionadas en base a los criterios expuestos al inicio de este trabajo ha permitido profundizar en aspectos sobre la alfabetización en sala de 5 años del nivel inicial, y 1º y 2º grado de la educación primaria en la provincia de Santa Fe. El tratamiento del objeto de estudio del proyecto estuvo basado en cuatro ejes: 1- la escuela y la sala/grado; 2-la experiencia y formación docente; 3-alfabetización inicial (supuestos y criterios); 4-prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura (proyectos institucionales y áulicos, actividades, intervención docente en término de andamiajes, variedad de textos y soportes trabajados).

A continuación presentaremos algunas conclusiones en relación con los ejes ya mencionados. Resulta importante señalar que las entrevistadas expresaron/narraron sus intentos por promover aprendizajes múltiples y simultáneos de diferentes aspectos de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza. Así, muestran que en sus propuestas se entraman- al mismo tiempo- aspectos relacionados con el sistema y los estilos de escritura, a la vez que comprenden la función de los diferentes tipos de textos y la función social y cultural de la lectura y la escritura.

Sin embargo, estos aspectos no son conceptualizados por las docentes en sus relatos sino, más bien, sus prácticas son narradas como procesos que se van enriqueciendo por la experiencia del trabajo con los niños.

En este punto, consideramos relevante recuperar los aportes de Anne Marie Chartier (2007) cuando en su investigación sobre las relaciones entre teoría y práctica en la vida profesional de los profesores (focalizando la mirada en el caso de una maestra cuyos niños tenían 5 y 6 años) ella enuncia que se puede hablar de “coherencia teórica” y de “coherencia pragmática”, la segunda no es un reflejo de la primera puesto que en la praxis se toman decisiones que -a la luz de un purismo teórico- pueden resultar poco coherentes. La investigadora señala, además, que los “saberes en acción”, no son los mismos que los “saberes para citar o saberes teóricos de referencia” y que, en muchas ocasiones estas perspectivas teóricas son puestas en movimientos sin recordar puntualmente los autores y los textos de referencia, sin que esto implique que hay una dicotomía y/o fractura entre teoría y práctica.

Respecto a **la escuela y la sala**, un dato interesante en relación con la asistencia de los niños a la escuela es que más de la mitad asisten entre un 90 y 100% de los días de clases.

Otra información valiosa relevada es que un 51,7% de los profesores reconocen que la escuela en la que se desempeñan posee proyecto institucional autogestionado sobre alfabetización; y además, entre un 20 y un 30% sostienen que las escuelas participan en proyectos y/o programas nacionales y/o provinciales vinculados a la alfabetización.

Resulta significativo el uso de las bibliotecas de aula (86,5%) e institucionales (58,5%), habiéndose registrado en las entrevistas visitas o proyectos integrados con bibliotecas populares, municipales y otras cercanas a las instituciones. En cambio, fue muy bajo el porcentaje registrado del uso de medios tecnológicos (sala de computación, gabinete móvil, netbooks) para abordar las propuestas de alfabetización¹⁴.

Por su parte, algunas entrevistadas reconocen el lugar central de acompañamiento del equipo directivo sobre aspectos pedagógicos, la importancia de la organización curricular común, la definición de prescripciones claras y el seguimiento de la tarea de enseñar a través de la revisión de las planificaciones y las actividades cotidianas en los procesos de enseñanzas y aprendizajes desarrollados.

En relación con **la experiencia y la formación docente**, en los resultados de las encuestas un 64% de los docentes sostuvo que no cursó en su formación inicial espacios curriculares específicos sobre alfabetización inicial.

Por otra parte, las entrevistadas destacaron el aprovechamiento de las jornadas institucionales establecidas desde los ámbitos ministeriales para la formación de todos los docentes, la lectura de los materiales propuestos y la escritura de informes a través del debate compartido. Es decir, expresaron la importancia de la instancia “dimensión institucional” como un/a factor/condición relevante de formación colaborativa.

Al mismo tiempo, valoraron compartir experiencias de enseñanza con colegas, la presentación, intercambio y discusión sobre el trabajo realizado, sobre las decisiones didácticas asumidas y las relaciones con las familias, otras instituciones, otros docentes como aspecto fundamental en las prácticas y la formación profesional, especialmente en relación con la alfabetización.

¹⁴ Ver más detalles en la primera parte del Informe el Eje 1: La escuela y la sala/grado.

Estos análisis se corresponden con los resultados de la encuesta, en los cuales se observa que el 56% de los docentes muy frecuentemente planifica con otros y el resto menciona que lo ha hecho en alguna oportunidad.

Asimismo en la encuesta, los docentes expresaron que prima el diálogo y el intercambio con los pares sobre las prácticas desarrolladas, la consulta de páginas web y la lectura de bibliografía sobre el tema, además del análisis de las propias prácticas de enseñanza. En cambio, pocos son los docentes que investigan, escriben o publican sobre alfabetización inicial.

La mayoría de las entrevistadas también destacó el trabajo conjunto con otras instituciones del barrio o la localidad. Particularmente en relación a la articulación entre niveles, las docentes de inicial manifestaron percibir ciertas exigencias y demandas por parte de las colegas de primaria en relación con los aprendizajes que logren los alumnos al finalizar la sala de 5 años.

Sobre la formación inicial y continua, todas las entrevistadas hicieron referencia a la escasa formación recibida en los profesorados y a la insuficiente asistencia y participación en cursos sobre alfabetización. En este sentido, reconocieron como instancias de formación profesional relevantes el aprendizaje a partir de la propia experiencia y práctica docente, las búsquedas que realizan permanentemente leyendo bibliografía específica, dialogando con colegas, aprovechando las propuestas impulsadas por programas y proyectos tanto a nivel nacional como provincial, la organización de instancias de capacitación con especialistas invitados desde la propia escuela.

La mayoría de las docentes entrevistadas manifiestan haber elegido la carrera docente y el trabajo con niños pequeños, destacando las gratificaciones que les ofrece la práctica educativa. Además coinciden en que las decisiones didácticas van mejorando y se van fundamentando en la medida que adquieren años de experiencias en el trabajo docente, especialmente recuperan sus primeras prácticas como las más significativas, entre otras, rememoran haber trabajado en escuelas de isla, rurales y con pueblos aborígenes.

Otro aspecto que mencionaron fue la necesidad de generar investigaciones sobre las prácticas de la enseñanza y las condiciones institucionales locales, regionales y/o provinciales que favorezcan el reconocimiento mutuo y ofrezcan elementos de análisis

para reconfigurar las decisiones y acciones educativas. Solicitaron, de algún modo, que el Ministerio de Educación provincial se constituya en agente capaz de ofrecer estudios y análisis de la realidad educativa, principalmente en temáticas de la relevancia como la alfabetización, por la transversalidad de la misma en los aprendizajes en distintas áreas de conocimiento y niveles educativos, así como en la posibilidad de pensar a partir de ella procesos de participación democrática y ciudadana. Esto supondría, según lo expresaron, un aporte relevante, que podría ser repensado a partir de la singularidad de cada escuela y contexto así como desde las decisiones institucionales.

“(Las investigaciones educativas y propuestas curriculares) tienen que ser sobre la misma realidad que está trabajando. Por ahí hay cosas escritas pero no son mucho de la realidad de la escuela. Viste que vos tenés que ir cambiando. Pienso que lo que uno puede y es para mejorar, está mejor porque para los chicos de hoy es un cambio muy grande, tenemos que ofrecerles otras cosas. Por eso uno tiene que ir cambiando...” Entrevista - E1-Docente a.

Al focalizar la mirada sobre los **supuestos y criterios en la alfabetización inicial** pudimos comenzar a perfilar el entramado de tres ejes discursivos: 1) los discursos prescriptivos de la institución (programas, textos oficiales); 2) discursos que provienen de otras “herramientas” tales como productos de tipo comercial (manuales, revistas, archivos de cursos) o productos de tipo “artesanal” (planificaciones de colegas, por ejemplo); 3) los saberes teóricos de referencia (contenidos disciplinares, saberes didácticos, conocimientos generales sobre la escuela y el aprendizaje, entre otros). Ejes que fueron entramando de modo particular, dando lugar a diversas *configuraciones discursivas* en relación con la alfabetización inicial. Configuraciones en las que aparecen rasgos de diferentes tradiciones, perspectivas y debates tales como: el lugar de la conciencia fonológica en la enseñanza de la lectura y la escritura y/o una perspectiva que inicia la enseñanza por textos en contextos versus una perspectiva que remite a la centralidad del conocimiento de las letras y el nombre de las letras, así como a diferentes momentos históricos en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura (enunciados que remiten a resabios de algunos métodos analíticos o sintéticos que aún perduran en las salas de clase).

Consideramos, en este sentido, que habría un modo de suministrar elementos útiles para jerarquizar diferenciadamente las urgencias y especificar las formas de trabajo en la formación inicial y continua así como en relación con la experiencia situada y la formación general. Referimos a formación general en relación con el estudio de la enseñanza de la lectura, la escritura y las problemáticas de la alfabetización, así como también la formación en perspectivas que remitan al objeto cultural (las prácticas sociales), al aprendizaje y las conceptualizaciones infantiles sin remitir exclusivamente a las prácticas de enseñanza y su reflexión.

En relación con las **prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura**, las docentes entrevistadas destacan los trabajos de articulación entre colegas para seleccionar y organizar contenidos, actividades y materiales para la enseñanza. Se registraron prácticas en las que la lectura y la escritura se trabajan transversalmente desde diferentes áreas (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Naturales, Música, Tecnología, Plástica, Educación Física). En este sentido, se destaca el trabajo en “talleres”.

En la encuesta, casi todos los docentes (96,4%) expresan que trabajan con prácticas de lectura y conversaciones sobre textos literarios. La incorporación de otros textos es notablemente menor, aunque sí aparece una variedad de textos trabajados en las entrevistas realizadas.

A diferencia de lo que las docentes plantean en las entrevistas realizadas, en la encuesta no se enfatiza la enseñanza de la lectura y la escritura desde una situación comunicativa y de generar curiosidad; más bien se priorizan actividades sostenidas en formatos escolares alejadas de la función social de la lectura y la escritura.

Otro contraste que se observa entre los resultados de las encuestas y el análisis de las entrevistas es en relación a las preocupaciones que tienen los docentes sobre la alfabetización. Mientras la mayoría de los docentes encuestados focalizan sus preocupaciones ligadas a factores o variables extraescolares (individuales, familiares y falta de acompañamiento de profesionales de la salud) e institucionales, las entrevistadas enfocan sus preocupaciones en acercar sus propuestas pedagógicas a los procesos de aprendizajes de los niños, reconociendo la importancia de la alfabetización como uno de los aspectos que favorece las posibilidades de inclusión social.

Una hipótesis derivada de las entrevistas es que cuando las profesoras valoran la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje sobre la lectura y la escritura se favorece la reflexión sobre las propias prácticas y las decisiones para intervenir en relación con los procesos individuales y grupales que van realizando los niños.

Al focalizar la mirada en este punto relacionado con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, podemos enunciar que -en líneas generales- las propuestas de las docentes entrevistadas coinciden en que para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura es necesario:

- generar condiciones para tener un ambiente acogedor y estimulante que favorezca los intercambios y la colaboración para la construcción del conocimiento en y con la lectura y la escritura;
- tener en cuenta el entorno lingüístico, social y cultural al que pertenecen los estudiantes, valorar los conocimientos que ellos traen a la escuela y ofrecer ayudas para que construyan nuevos conocimientos;
- construir, junto con los estudiantes, un ambiente donde haya necesidad de utilizar la lectura y la escritura para distintos propósitos;
- cuando se proponen trabajos de producción escrita, procurar que los estudiantes comprendan la finalidad de la tarea propuesta, qué se espera de ellos, qué necesitan para llevarla a cabo; promover que imaginen una manera de empezar a enfrentar la situación a partir de sus conocimientos. Si fuera necesario, alentarlos y ayudarlos a reinterpretar las consignas;
- plantear situaciones en las que los estudiantes se expresen a través de juego, dibujos, dramatizaciones, etc.;
- procurar establecer una relación fluida con las familias: solicitarles, por ejemplo, que les cuenten y/ o lean cuentos a los niños;
- la continuidad del trabajo iniciado en el jardín durante primer grado y en general, la articulación entre niveles;
- la centralidad del contacto con los libros (como objeto que debe circular y ser usado) y las bibliotecas (como espacios valiosos y necesario de conocer, vivenciar).

A partir del análisis de las entrevistas pareciera que la alfabetización inicial y la tarea de formar lectores y escritores no son, para las docentes, opciones excluyentes sino más bien prácticas en construcción y revisión constante.

5. Bibliografía

- Borzone, Ana María; Rosemberg, Celia Renata; Diuk, Beatriz; Silvestri, Adriana y Plana, Dolores (2011) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Bs. As. Editorial Novedades Educativas.
- Braslavsky, B. (1962) *La querrela de los métodos de la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Braslavsky, B. (2003) “¿Qué se entiende por alfabetización?” *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, N° 2, Junio 2003 (Pp. 2-17).
- Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Brito, A. (Dir.); Cano, F., Finocchio, A.M. y Gaspar, M. P. (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Certeau, Michel de (1996) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Chartier, R. (1996) “Poderes y límites de la representación. Marin, el discurso y la imagen”, en *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marin, Buenos Aires, Manantial, pp. 73-99.
- Chartier, A. M. (2008). “Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes”, en *Revista Historia de la Educación General*, Anuario, 2008, N° 9. Buenos Aires: Prometeo.
- Chartier, A. M. (2007) *Prácticas de lectura e escrita. História e atualidade*. San Pablo: Ceale.
- Chartier, A. M. y Hèbrad, J. (2002) *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2001) Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (reimpresión, 2003) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Editorial Siglo Veintiuno editores.
- Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana; Castorina, José; Grunfeld, Diana; Avendaño, Fernando y Báez, Mónica (2004) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Rosario. Editorial Homosapiens.

- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comps.) (reimpresión, 2013) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Editorial Siglo Veintiuno editores.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Gelb, I. (1976). *Historia de la escritura*. Alianza Editorial. Buenos Aires.
- Goodman, K. (1996) “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”. En: *Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida
- Hayes, J. y Flower, L. (1969) L. Identifying the Organization of Writing Processes. En: GREGG, L. W. Y STEINBERG, E. R. (comps.). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980, p. 3-30.
- Kaufman, Ana María (2012) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Editorial AIQUE. Bs. As.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Melgar, S. (2005) *Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa
- Ong, W. J. (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Traducción de Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pampillo, G. y Alvarado, M. (1986). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica
- Viñao, A. (2002) *La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo-agosto, Vol. 7, número 15. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Universidad Nacional del Litoral
Proyecto de investigación
La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura,
entre la sala de 5 años del nivel inicial y el 2º grado de la educación primaria,
en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe

Universidad Nacional del Litoral
Proyecto de investigación
La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura,
entre la sala de 5 años del nivel inicial y el 2º grado de la educación primaria,
en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe

ANEXO