



**ALFABETIZACIÓN INICIAL EN TUCUMÁN:  
TEORÍAS Y PRÁCTICAS DOCENTES**

**MALENA RAMÍREZ**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**2016**

## **RESUMEN**

El telón de fondo de esta investigación lo constituye la última gran reforma educativa argentina iniciada en el 2006 con la promulgación de la Ley de Educación Nacional y continuada en las sucesivas resoluciones del Consejo Federal de Educación. Particularmente en Tucumán el impacto de ese proceso promovió en el año 2010 la regulación de una nueva ley provincial de educación y de una serie de reformas estructurales que buscaban adecuar la educación provincial a los nuevos lineamientos nacionales. Dentro de las aspiraciones fundamentales se contaba el lograr una educación de calidad con inclusión social. Para esto debían contemplarse reformas organizacionales y pedagógicas. Una de estas fue la transformación de los dos primeros años de la escolaridad primaria en una unidad pedagógica cuya meta central sería asegurar la transmisión y adquisición de unos saberes esenciales para las trayectorias escolares posteriores de los niños. El contenido sobresaliente era el logro de una alfabetización plena y competente de los alumnos. Se promovió para tales fines un nuevo modelo alfabetizador que trastocaba modalidades consolidadas institucionalmente. Este trabajo exploratorio con abordaje cualitativo busca relevar el modo en que los docentes enfrentaron este nuevo desafío pedagógico y si contaban con la formación adecuada para hacerlo. Para tal fin se observaron dos instituciones educativas tucumanas, una de gestión privada y otra pública, y la práctica alfabetizadora docente de los maestros asignados a los primeros dos años de la escolaridad primaria. Los resultados obtenidos buscan iluminar la modalidad y origen de los desajustes ocurridos entre los deseos virtuosos de la reforma y el ejercicio educativo concreto.

## **PALABRAS CLAVE**

Alfabetización inicial, unidad pedagógica, formación docente, modelo alfabetizador.

## **ABSTRACT**

The backdrop of this research constitutes the last major education reform Argentina started in 2006 with the enactment of the Law on National and Continuing Education in successive resolutions of the Federal Council of Education. Particularly in Tucuman the impact of that process in 2010 promoted the regulation of a new provincial Education Act and a series of structural reforms that sought to adapt the provincial education to new national guidelines. Among the fundamental aspirations had the achieving quality education with social inclusion. To this should be looked at organizational and

educational reforms. One of these was the transformation of the first two years of primary schooling in an educational unit whose main goal would be to ensure the transmission and acquisition of some essential knowledge for subsequent school careers of children. The outstanding content was the achievement of a full and competent literacy of students. a new model to teaching to read and write that it shook consolidated institutionally promoted modalities for such purposes. This paper exploratory qualitative approach seeks to relieve the way teachers faced this new educational challenge and whether they have the proper training to do so. For this purpose two tucumanas educational institutions, private and other public management and practice of teaching literacy teachers assigned to the first two years of primary schooling were inspected. The results illuminate seek mode mismatches occurred between virtuous desire for reform and concrete educational exercise.

#### **KEYWORDS**

Initial literacy, teaching unit, teacher training, literacy model.

## CAPÍTULO I

### Introducción

Profundizando la transformación educativa iniciada en 2010 con su nueva ley provincial de educación, el Ministerio de Educación de Tucumán aprueba, en febrero de 2013, el *Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción de los alumnos y alumnas de Nivel Primario* (Resolución N° 24/5). Esta resolución, inspirada en lineamientos emanados de la Ley de Educación Nacional (2006) y del Consejo Federal de Educación (resoluciones N° 134/11 y 174/12), es un verdadero marco normativo y estratégico de las políticas educativas para ese nivel. El documento viene a incorporar la concepción más amplia de calidad educativa que se promovía desde el nivel nacional, rescatando la educación como derecho al acceso y apropiación del conocimiento (UNESCO 2005), y fundamental instrumento democratizador y de igualación de oportunidades a través del adecuado reconocimiento de la diversidad social y personal de los alumnos.

Acorde con estas nuevas pretensiones se incorporaba el concepto de trayectoria escolar del alumno bajo dos posibles modalidades: teóricas y reales. Para la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación las trayectorias reales son “los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas” (Resolución CFE N° 174/12, p. 3).

En conjunción estas novedades pedagógicas conformaron en la citada Resolución ministerial tucumana una particular concepción para la primera alfabetización o alfabetización inicial de los niños. Este programa alfabetizador podría ser esquematizado bajo los siguientes supuestos:

- La alfabetización es un derecho humano que el Estado debe garantizar
- La alfabetización inicial es una responsabilidad esencial del primer ciclo de la escuela primaria
- Se considera a esta modalidad alfabetizadora como un fenómeno progresivo y heterogéneo que no puede culminar en un solo año
- Se conforma, bajo el supuesto anterior, dentro del primer ciclo primario una unidad pedagógica constituida por su primer y segundo año.
- Esta unidad pedagógica buscar asegurar una primera trayectoria educativa exitosa para el alumno en la que se impartirán saberes fundamentales para el recorrido escolar posterior

- El contenido más destacado de esta unidad es la transmisión y adquisición de la lectoescritura

- Esta trayectoria alfabetizadora bianual es asegurada por “el acompañamiento permanente de un maestro que posee estrategias, recursos y modos de intervención para facilitarlos, teniendo presente que no todos los chicos aprenden lo mismo al mismo tiempo, ni llegan al primer grado en igualdad de condiciones” (Resolución ministerial N° 24/5, 2013, p. 11)

Como puede observarse se delega exclusivamente en el maestro del primer ciclo el proceso alfabetizador inicial, suponiéndolo poseedor de un conjunto de saberes teóricos y pedagógicos que le permitirán lograr una exitosa alfabetización, compensando las dificultades de origen y atendiendo los ritmos particulares de aprendizaje. Es justamente la consideración de este rol docente el motor del presente trabajo. Buscará determinar cómo convive y se proyecta este paradigma alfabetizador oficial en la práctica áulica concreta.

La investigación se encuentra organizada en cinco capítulos. En el capítulo I se abordará el planteamiento del problema de investigación, la justificación de su estudio y su aporte a la problemática. Se presentan también en este capítulo información sobre los antecedentes en el tema. En el segundo capítulo se encontrarán el objetivo general y los objetivos específicos que guiarán la investigación y estructurarán el trabajo. Dentro del tercer capítulo se profundizará el marco de conceptos y definiciones que permitirán comprender la temática abordada como así también los análisis posteriores. En el capítulo cuarto se definirá el marco metodológico de la investigación, el tipo de estudio, las técnicas de recolección de la información, y el cronograma de trabajo establecido para la obtención de los datos. En el capítulo quinto titulado análisis de los datos se encontrarán los resultados de la investigación y la conclusión.

### **Justificación y problemática**

Las políticas educativas nacionales y provinciales llaman a la concientización acerca de la importancia de la alfabetización inicial considerada la piedra fundamental sobre la cual erigir una sociedad inclusiva, democrática y atenta a la diversidad, que concibe a la escuela como la encargada de ejecutar dichas políticas y, a través de ella, brindar oportunidades genuinas a los alumnos, formando ciudadanos plenos de derechos y obligaciones. Hacer posible este nuevo modelo pedagógico implica comprender a la alfabetización como un proceso en el que se contemplan las trayectorias educativas

reales de los aprendices, ligadas a su desarrollo psíquico, social y cultural. La conformación de este propósito de formar ciudadanos de la cultura letrada se encuentra unida indisolublemente a ciertos conocimientos, estrategias y recursos que deben formar parte de los saberes de un docente asignado a cumplir el rol de alfabetizador de la Unidad Pedagógica. Se indagarán durante la investigación estos saberes sobre los que se asientan sus prácticas docentes y las adecuaciones institucionales a las disposiciones ministeriales antes mencionadas, con el objeto de conocer el alcance de la implementación del nuevo modelo alfabetizador oficial. Queda planteada la siguiente problemática:

¿Poseen los docentes tucumanos asignados al primer ciclo de la escuela primaria los saberes teóricos y pedagógicos necesarios para llevar adelante exitosamente el nuevo desafío alfabetizador contenido en las disposiciones ministeriales actuales?

### **Antecedentes**

La formación docente en alfabetización inicial es objeto de investigación debido a la importancia del rol alfabetizador, el proceso y las metodologías que se aplican en la enseñanza de la lectoescritura. La bibliografía consultada ha sido variada, se destacan tres antecedentes: dos tesis y un trabajo que recupera los aportes de una investigación realizada en Argentina en el INFD durante 2008 y 2009.

Verónica Gómez (2011) de la Universidad Abierta Interamericana en su tesis “La articulación Nivel Inicial - Escuela Primaria” realiza un estudio de casos acerca de los dispositivos que facilitan el pasaje de los niños del nivel inicial al primario. Esta es una investigación cualitativa descriptiva donde se realizan entrevistas al personal docente y se estudian fuentes documentales. Estudia los dispositivos de articulación interniveles en dos instituciones educativas de nivel inicial y se encuentra sustentada en el marco legal que ofrece la Ley de Educación Nacional (LEN) y de la provincia de Buenos Aires, como así también en las líneas de acción del Plan Nacional Trienal 2009-2011. Plantea como objetivos analizar los dispositivos de articulación que se implementan, como así también relevar los documentos institucionales, dispositivos que sostienen dichas prácticas facilitadoras, el discurso docente y las prácticas llevadas a cabo en esos establecimientos. Las conclusiones del estudio están referidas a la necesidad de reformular los PEI de dichas instituciones realizando acciones concretas que les permitan aproximarse a lo que Plan Nacional Trienal propone como óptimo. Este antecedente resulta de interés debido a que se trata de una investigación cualitativa

descriptiva en donde se estudia, como en el presente trabajo, la implementación de normativas que se desprenden de la LEN y las prácticas resultantes de efectuar ese proceso de transformación.

En la tesis de grado de Libia Florez Castro (2010) titulada “Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura” de la Universidad Nacional de Colombia se plantea como objetivos describir y caracterizar los saberes y prácticas en la enseñanza de la lectura de un grupo de docentes de nivel preescolar y primero de una escuela de gestión pública de Bogotá. Se realizó una investigación de metodología cualitativa, realizando un análisis descriptivo-interpretativo de los datos, las técnicas utilizadas fueron entrevistas a los docentes y observaciones efectuadas en el establecimiento. La investigación tiene por objetivo establecer el contraste entre los saberes y las prácticas pedagógicas de los docentes de ambos niveles relacionadas con la enseñanza de la lectura y establecer la presencia o ausencia de elementos conceptuales relacionados con dichas prácticas. Las reflexiones finales del trabajo sugieren un mayor trabajo de articulación entre los niveles que permitan llevar adelante prácticas que beneficien el desarrollo de la lectura. El abordaje de la temática planteada, como así también las técnicas que se emplean para obtener datos en este trabajo y sus conclusiones resultan un interesante punto de partida para la presente investigación.

El primer estudio nacional (2009-2010) “La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación” recupera los aportes de una investigación realizada en Argentina en el INFD durante 2008 y 2009 se encuentra dirigida por Marta Zamero y coordinada por Ana Pereyra, el trabajo muestra los prejuicios y contradicciones que existen en relación a los docentes de nivel primario. Propone conocer las opiniones y experiencias en las voces de los mismos docentes a través de transcripciones de entrevistas y fragmentos de una encuesta realizada a los docentes. En las conclusiones se observan reflexiones relacionadas con las dificultades presentadas por los profesores de las Cátedras de formación de alfabetizadores y su relación directa con los problemas que se suscitan en el ejercicio del rol alfabetizador en la escuela primaria. También pone en relevancia la ausencia de marcos interpretativos que permitan al futuro maestro elegir entre los modelos de intervención alfabetizadora, en definitiva manifiestan la necesidad de comprender que las teorías se encuentran asociadas a prácticas y la urgencia de mejorar ambas para lograr resultados positivos en alfabetización inicial. Propone al sistema formador de docentes primarios construir

nuevas propuestas alfabetizadoras. El aporte de este estudio nacional es de gran relevancia puesto que permite conocer las falencias en la formación profesional del rol alfabetizador a posteriori de la sanción de la LEN y manifiesta los inconvenientes que se suscitan al llevar adelante prácticas docentes en torno a la alfabetización inicial sin el respaldo teórico correspondiente.

## **CAPÍTULO II**

### **Objetivo General**

- Describir el grado de adecuación al modelo oficial de la metodología alfabetizadora implementada por los docentes asignados a la unidad pedagógica del primer ciclo del Nivel Primario en dos instituciones educativas tucumanas.

### **Objetivos Específicos**

- Descomponer y presentar analíticamente el modelo alfabetizador oficial.
- Revelar la adecuación institucional a la propuesta alfabetizadora oficial.
- Determinar las diferentes tradiciones de formación docente presentes en la escuela actual.



## **CAPÍTULO III**

### **Marco Teórico**

El grueso del sustento teórico de esta investigación se desprende de lo que se ha denominado modelo alfabetizador oficial. Primeramente se aclara que aquí se entenderá por modelo alfabetizador oficial al proyecto o programa preconcebido por las autoridades e instituciones educativas estatales que, volcado en las reglamentaciones y documentos oficiales, orienta o propone un determinado plan de enseñanza escolar de ciertas capacidades lingüísticas (oralidad, lectura y escritura) para los primeros años de la educación primaria. En cuanto a esto valen dos advertencias. Inicialmente se debe considerar que si bien la problemática de este trabajo está localmente focalizada, por la misma naturaleza unificada y cohesionada del sistema educativo argentino (LEN, art. 15), y el carácter obligatorio de las resoluciones del Consejo Federal de Educación (LEN, art. 118), serán de referencia también las reglamentaciones nacionales y federales. La segunda aclaración tiene que ver con el grado de definición del modelo. Si bien en la introducción se lo ha presentado esquemáticamente, la determinación exhaustiva del modelo que se intentará realizar aquí, completa, con fundamentaciones paralelas, las imprecisiones, sugerencias y generalidades presentes en las normativas oficiales.

Para la exposición global y clara del modelo se adaptará un esquema desarrollado por Antoni Zabala Vidiella (2.000). Para el autor, en el análisis de la práctica docente, se deben reconocer dos tipos de condicionantes que actúan en niveles sucesivos. En primer lugar se configura un marco teórico-ideal de intervención escolar definido esencialmente por cuatro fuentes de sustanciación: la sociológica, la epistemológica, la psicológica y la didáctica. Estas a su vez interactúan y se relacionan específicamente. La primera define la consideración social educativa general, las finalidades o metas sociales fundamentales del sistema de instrucción. La configuración de este primer aporte, altamente ideologizado, condiciona el parámetro epistemológico, constituido por los saberes y ramas de conocimiento que se reconocerán y transmitirán. Las vertientes psicológica y didáctica también se entrecruzan e influyen, determinando la primera una concepción fundada de aprendizaje, que naturalmente modelará unas estrategias didácticas acordes. El modelo educativo así definido exigirá a su vez un conjunto ideal de saberes docentes de realización.

En un segundo nivel se encuentra toda una serie de interferencias contextuales que terminan reconfigurando el modelo teórico original y provocando una intervención docente particular.

Trasladando y adaptando el esquema de Zabala Vidiella (2000) a las pretensiones de esta investigación se puede desarrollar la siguiente presentación gráfica:

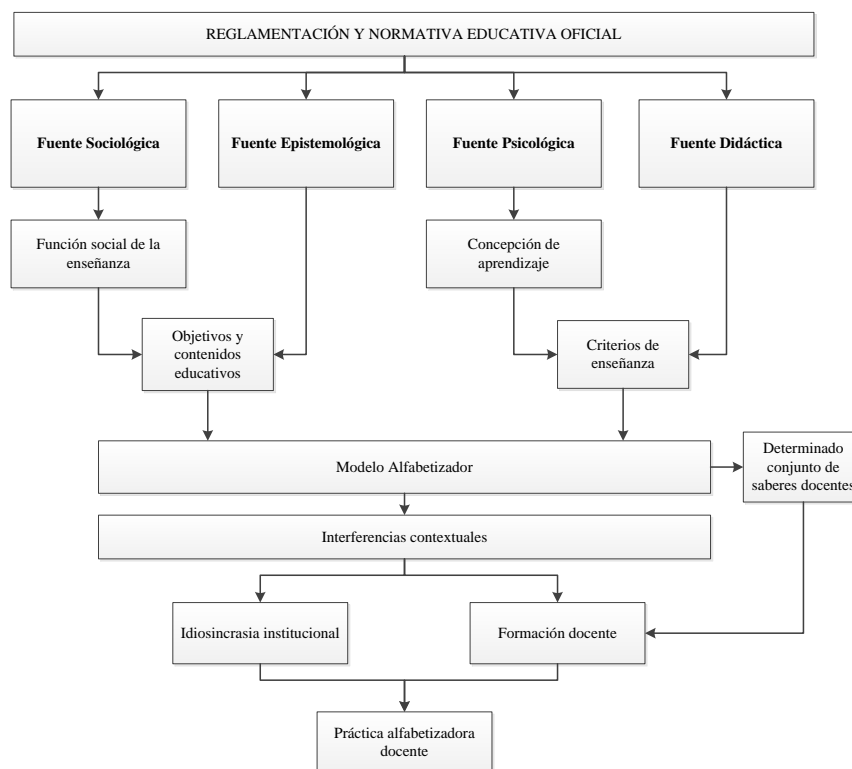


Diagrama 1. Reelaboración propia en base a Zabala Vidiella (2000)

### Fuente Sociológica

El proceso de reforma educativa nacional iniciado en el país en el 2006 con la reglamentación de la LEN y continuada en las resoluciones posteriores del Consejo Federal de Educación (CFE) reorientó en gran medida los objetivos de política educativa. En esta nueva perspectiva la educación y el conocimiento pasaron a ser considerados “un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (LEN, art. 2, p. 1), y el resguardo y provisión de una educación de calidad pasó a estar complementada con el aseguramiento de “igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” (LEN, art. 11, inc. A, p. 2). Fue este paradigma garantista, inclusivo e igualitario surgido de la nueva ley el que estructuró lo esencial de las resoluciones siguientes del CFE. En conjunto, tanto la norma legislativa como las disposiciones subsiguientes del Consejo buscaron regular, promover y fortalecer una serie de reformas organizativas, institucionales, pedagógicas y didácticas del sistema educativo argentino “de manera de otorgarle posibilidades

concretas de ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas” (Resolución CFE N° 174/12, p. 2). En esta dirección la modificación de mayor trascendencia la constituyó la determinación de una serie de pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares *reales*<sup>1</sup> de los niños (Resolución CFE N° 174/12), conformando sus disposiciones un particular programa de monitoreo, apoyo y promoción de los alumnos y que, como ya fuera señalado en la introducción, orientó centralmente la reforma tucumana. En el siguiente cuadro se resume lo más destacado de este programa para el nivel primario:

PAUTAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES REALES	
Objetivos	Recomendaciones
<p>-Promover cambios organizativos, institucionales, pedagógicos y didácticos tendientes a modificar aquellas regulaciones que puedan obstaculizar de manera sustancial las trayectorias escolares y la capacidad pedagógica del sistema educativo y así permitir que todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables.</p> <p>-Proponer y construir distintas formas de escolarización que maticen las formas rígidas de escolarización propias del modelo escolar homogeneizador que espera lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos los estudiantes.</p>	<p>-Mayor control sobre la asistencia e intervención sobre la detección de inasistencias continuas o discontinuas.</p> <p>-Inscripción obligatoria en 1° año, aun sin acreditación de escolaridad anterior.</p> <p>-Generación de medidas pertinentes tendientes a compensar y nivelar las situaciones de ingreso tardío o reingreso.</p> <p>-Promoción de la continuidad de un año a otro del mismo docente con el mismo curso.</p> <p>-Considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria posponiendo los efectos de los regímenes de promoción a partir de 2° grado.</p> <p>-Favorecer e implementar el régimen de promoción acompañada mediante la utilización estrategias de apoyo intra y extra-institucionales.</p> <p>-Impulso de la inclusión y permanencia de los niños con discapacidad dentro de la educación común con los apoyos y consideraciones pertinentes.</p>

Tabla 1. Pautas para el mejoramiento de las Trayectorias Escolares Reales. Elaboración propia

Acorde con la sensibilidad social que contemplaban las pretensiones de las reformas, la concepción de la alfabetización inicial también mutó hacia esa dirección, amplificando su significación, ya no limitada a la mera transmisión y apropiación de la lectoescritura sino como un proceso educativo esencial, un salto cualitativo del individuo hacia una más profunda apropiación simbólica y cultural que lo habilite a una progresiva participación social más plena e igualitaria. Para una de las máximas autoridades nacionales del periodo bajo análisis la palabra alfabetización debería utilizarse ahora “en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Saber leer y escribir es una

<sup>1</sup> El concepto de trayectoria escolar ya fue convenientemente expuesto en la introducción del trabajo.

condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos...” (Sileoni, 2011, p. 1).

### Fuente Epistemológica

Si bien la política de definición de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) se inició con anterioridad a la aprobación de la LEN mediante resoluciones del anterior Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE resoluciones N° 214/04 y 225/04), su espíritu ya se vinculaba con las pretensiones de la nueva ley y es por esto que obtuvieron continuidad con posterioridad a la sanción de la misma. Así los NAP para la educación inicial, primaria y secundaria fueron aprobados en etapas sucesivas entre el 2004 y 2011 por las respectivas composiciones del CFE.

Para evitar abundar en un tema anexo a este trabajo se busca resumir el espíritu central de esta política de saberes fundamentales en el siguiente diagrama:

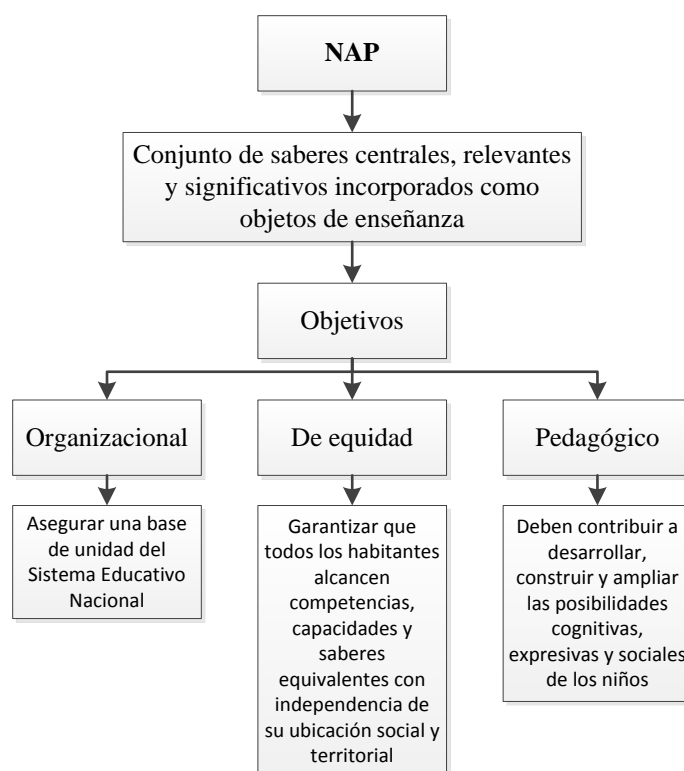


Diagrama 2. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Elaboración propia

Para el nivel (1° ciclo de educación primaria) y área (lengua) que importa a esta investigación los núcleos de aprendizaje (resolución CFCyE N° 228/04) se estructuraron bajo el impulso de la práctica y perfeccionamiento de tres capacidades lingüísticas básicas: la oralidad, la lectura y la escritura, conjuntamente con la implantación de un programa alfabetizador de corte netamente socio-comunicativo. En los Cuadernos para

el Aula Lengua 1 (CPAL1, 2006), publicación preparada conjuntamente por el Ministerio de Educación Nacional y el CFCyE y destinada a guiar a los docentes en la aplicación de los NAP, se explicitó cabalmente el proyecto:

- La alfabetización no debe ser considerada una adquisición natural sino un fenómeno esencialmente sociocultural, “el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita. Por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear los saberes que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas” (CPAL1, 2006, p. 20).

- La alfabetización es un continuum que se inicia en la primera infancia. Esto implica que los niños ingresan a la escuela primaria con ciertos conocimientos lingüísticos, bagaje que debe ser utilizado y potenciado escolarmente.

- La alfabetización inicial es un proceso progresivo, esencialmente escolar, cuya finalización coincide con el cierre del primer ciclo de la escuela primaria.

La misma publicación de referencia también establece un cuerpo de conocimientos que los niños deberían alcanzar tras una adecuada primera alfabetización escolar. Además de concientizar al niño, mediante su uso y práctica, de las diferentes utilidades sociales del lenguaje, lo esencial del proceso consistiría en lograr desarrollar y potenciar las habilidades necesarias para distinguir, producir y comprender textos básicos orales y escritos (conversación, narración, descripción). Se resaltan en este sentido una serie de conocimientos metalingüísticos que el niño debería incorporar, cuyo sustento base lo constituiría la diferenciación primaria entre oralidad y escritura. El siguiente diagrama busca representar el árbol de competencias metalingüísticas que, según la propuesta oficial citada, debería lograr la primera alfabetización escolar:

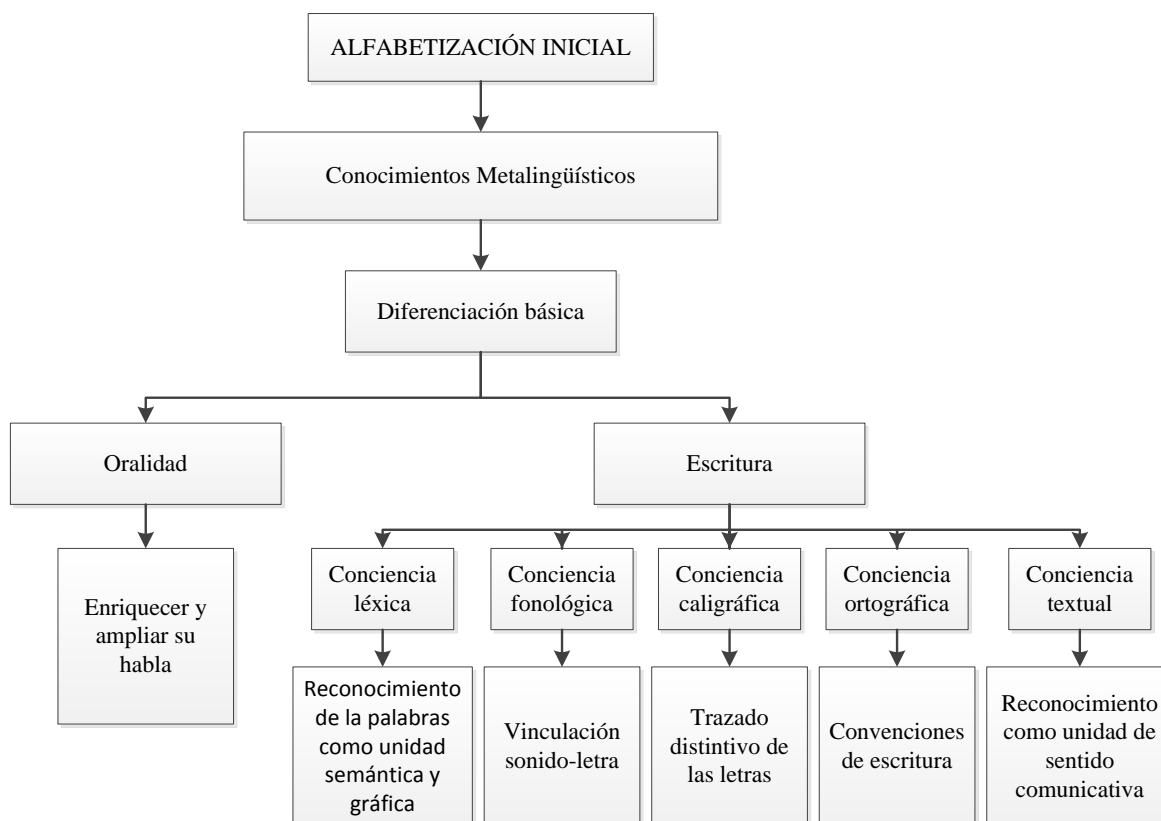


Diagrama 3. Competencias Metalingüísticas. Elaboración propia

### Fuente Psicológica

Es evidente que en el conjunto de resoluciones y normativas que aquí se analizan el paradigma pedagógico dominante es el constructivista. Ya tempranamente en las primeras disposiciones que motorizan la reforma se estableció que la enseñanza debía estar orientada a “promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos” (Resolución CFCyEN° 225/04, p. 6), y más recientemente, en la resolución tucumana que sirve como disparador inicial de este trabajo, se abraza explícitamente esta teoría definiendo que, uno de los aprendizajes esenciales que el sistema educativo debe respetar, *aprender a conocer*, supone “admitir que cada alumno construye su propio conocimiento, combinando los saberes previos con los conocimientos externos para crear un nuevo saber cotidiano” (Resolución ministerial N° 24/5, p. 4).

Se debe recordar aquí que si bien la teoría constructivista del aprendizaje tuvo un desarrollo progresivo y acumulativo, en la actualidad puede considerarse como un paradigma pedagógico definido basado en el reconocimiento de tres ideas claves: 1)-el alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje; 2)-la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que tienen un grado de elaboración

previo; y 3)-la función del maestro es ayudar y orientar esos procesos. Estructurado bajo estas hipótesis el constructivismo concibe el aprendizaje escolar “como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas, y la enseñanza como ayuda en este proceso de construcción” (Coll, 1996, p. 161). La construcción del conocimiento en la escuela puede concebirse entonces bajo la figura de un triángulo interactivo (Coll, 1996) entre la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos a enseñar y el papel del profesor como guía, orientador y facilitador del proceso constructivo de conocimiento. El aprendizaje es el resultado de procesos de construcción y reconstrucción de significados, que conlleva la modificación y enriquecimiento de esquemas preexistentes.

Debido a su impacto pedagógico se describen brevemente a continuación las teorías fundacionales del modelo:

- La psicología genética de Jean Piaget. Es principalmente una teoría epistemológica que desarrolla un modelo explicativo sobre la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento, en definitiva, como se construye el conocimiento mediante un proceso adaptativo de asimilación y acomodación que incluye maduración biológica, experiencia, transmisión social y equilibrio cognitivo. Se postulan los estadios de desarrollo cognitivo, desde la infancia a la adolescencia, que dividen al desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes: sensoriomotor, preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales (Piaget, 1964).

- Teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Este autor postula que el aprendizaje significativo es el proceso por el cual se relaciona un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del que aprende pero no de forma arbitraria, sino que lo hace a través de ideas que doten de significado a ese nuevo contenido. Estas ideas reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje y un material que contenga significatividad lógica. Este aprendizaje precisa de ciertas condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo, este contiene significatividad lógica y la presencia de ideas de anclaje en el niño (Ausubel, 1976).

- Teoría sociocultural de Vygotsky. El aporte de la obra de Vygotsky en educación está referido a la llamada zona de desarrollo próximo que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel próximo, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro

compañero más capaz” (Vigotsky, 1978, pp. 133- 134). Por lo tanto en el estado de desarrollo mental de un niño se puede diferenciar dos niveles: el nivel real de desarrollo y la zona de desarrollo próximo. De este planteo se deduce que el aprendizaje, como así también el desarrollo evolutivo de un niño se da en relación con otros (Vigotsky, 1978, pp. 138-139).

La compleja composición del paradigma constructivista también ha tenido su impacto en las teorizaciones sobre la alfabetización inicial de los escolares. Actualmente los modelos afines a esta concepción pedagógica tienden a ser los más aceptados académicamente y podrían ser ordenados en tres tendencias genéricas (Teberosky, 2003):

- Enfoque cognitivista (Baron y Treiman, 1980). Esta perspectiva engloba un conjunto de estudios que han buscado determinar los procesos y mecanismos cognitivos que intervienen en la realización de las actividades lingüísticas (sobre todo lectura), bajo el convencimiento de que los mismos no dependen esencialmente de características particulares o contextuales de los individuos, sino que tendrían una validez universal. El conocimiento aportado por estas investigaciones se ha materializado en la definición teórica de una serie de estrategias o habilidades metalingüísticas de las que todo individuo se serviría para llevar adelante exitosamente su desempeño lingüístico.

- Enfoque constructivista (Ferreiro y Teberosky, 1979). Propone una particular modalidad de apropiación de la escritura por parte del niño, basada en la adquisición de un dominio lingüístico progresivo, donde los avances se sustentan en la reelaboración por parte del aprendiz de la información o desafíos verbales externos mediante construcciones hipotéticas y descubrimientos autónomos sobre el funcionamiento de la lengua. Una de las conclusiones más destacadas de este modelo supone que, al ser la adquisición de la escritura un proceso que pasa por etapas y esencialmente autorregulado, debe considerarse el bagaje de arrastre y no debe ponerse un énfasis desmedido en la enseñanza formal del código.

- Enfoque sociocultural (Bruner, 1991). Considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como una práctica social íntimamente vinculada a las particularidades contextuales donde el niño interactúa dentro del cual los adultos cumplen una destacada función ya que son los responsables de la calidad e intensidad de los estímulos lingüísticos y mediadores entre el aprendiz y la cultura letrada. Esta perspectiva ha puesto de relieve la importancia de los contextos de influencia simbólica que actúan



sobre el niño, destacando especialmente la impronta lingüística del ambiente familiar y su proyección hacia una alfabetización escolar más accesible.

Según lo expuesto al finalizar la sección anterior, se podría concluir que en la reforma educativa bajo análisis la concepción alfabetizadora dominante tiende a ser una adecuada combinación de los dos últimos enfoques descriptos.

### **Fuente didáctica**

El objetivo medular de la reforma pedagógica se concentró en la necesidad de repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela y reposicionar al docente “como agente fundamental en la transmisión y recreación de la cultura” (CFE, resolución N° 225/04, p. 5). Acorde con esto se podría extraer de las resoluciones una propuesta didáctica de aplicación general que transforma al docente en el necesario constructor de situaciones educativas eficaces, brindando los refuerzos y acompañamientos que las particularidades personales y contextuales demanden. Para la citada resolución lo central de la tarea pedagógica-didáctica del docente será promover contextos ricos y variados de apropiación de saberes, orientando las prácticas de enseñanza “a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas” (CFE, resolución N° 225/04, p. 7).

Al igual que lo referido en los apartados inmediatos anteriores, el programa didáctico oficial de alfabetización inicial fue explicitado en el ya mencionado Cuaderno para el Aula Lengua 1 (2006). En esta publicación se resalta que si bien se puede considerar a la alfabetización como un proceso vital continuo, y que el habla se adquiere intuitivamente fuera del espacio escolar, no sucede lo mismo con la escritura que al ser una compleja herramienta simbólica y cultural demanda “una enseñanza específica, coherente, sistemática y sostenida en el tiempo. Difícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena. Para muchos chicos, la escuela representa el principal, sino el único, agente alfabetizador” (CPAL1, 2006, p. 21). Para esta publicación es imprescindible que tanto la institución como el maestro asuman conscientemente la trascendencia alfabetizadora de su rol. Como ya se señalara en la introducción de este trabajo, la reforma bajo análisis sitúa al docente en una posición esencial en el proceso alfabetizador escolar, condicionando la calidad de su intervención los resultados del mismo. Según la propuesta oficial se podrían resumir a dos las predisposiciones didácticas docentes que guiarían un proceso alfabetizador

adecuado: la construcción de un ambiente áulico acorde y la posesión y puesta en práctica de una batería de estrategias pertinentes. En cuanto a la primera se destaca la importancia de la creación y continuidad de un ambiente alfabetizador conveniente: placentero, creativo, participativo y movilizador de la experiencia verbal, donde los niños se sientan motivados, resguardados y orientados en sus producciones y deducciones lingüísticas. Con referencia a las estrategias didácticas se considera que estas deben contemplar las siguientes consideraciones:

1)-Progresividad conceptual y ejecutiva. Las estrategias deben prever tanto un desafío alfabetizador creciente, desde experiencias más intuitivas a conocimientos más expertos; como el logro de un desempeño verbal con mayor autonomía, donde el acompañamiento docente tiende a disminuir su intensidad y profundidad.

2)-Diversidad y plasticidad. Necesarias para evitar la monotonía y mantener la motivación, así como lograr contemplar y atender las dificultades y ritmos de aprendizajes particulares.

3)-Significatividad. Este es sin duda el presupuesto didáctico central del proyecto. La estrategia que coordina la totalidad del proceso alfabetizador inicial es la promoción de la participación de los niños en “variadas y frecuentes situaciones de lectura y escritura de textos en las que los chicos deben asumir los roles de lectores y escritores plenos, con la necesaria y permanente colaboración del docente, quien apoya los procesos de producción y comprensión” (CPAL1, 2006, p. 26). Las prácticas de escritura, por ejemplo, deben convenientemente fundarse en una necesidad comunicativa de los alumnos, si esto no se cumple “se obstaculizan severamente las vías de acceso a la apropiación de la escritura como sistema simbólico y como forma de pertenencia a una comunidad cultural. Se resiente, además, el sentido profundo que los alumnos pueden darle al hecho de aprender a leer y escribir” (CPAL1, 2006, p. 23). En este sentido se deben cuestionar las metodologías que parten de unidades menores que las palabras (sintéticas) y transforman la enseñanza de la escritura en la adquisición de una técnica combinatoria derivando en “prácticas que priorizan actividades centradas en una apropiación fragmentaria y arbitraria del código, como la repetición y copia de letras o de sílabas” (CPAL1, 2006, p. 23).

A continuación se van a presentar la constelación de actividades alfabetizadoras sugeridas por el documento de referencia:

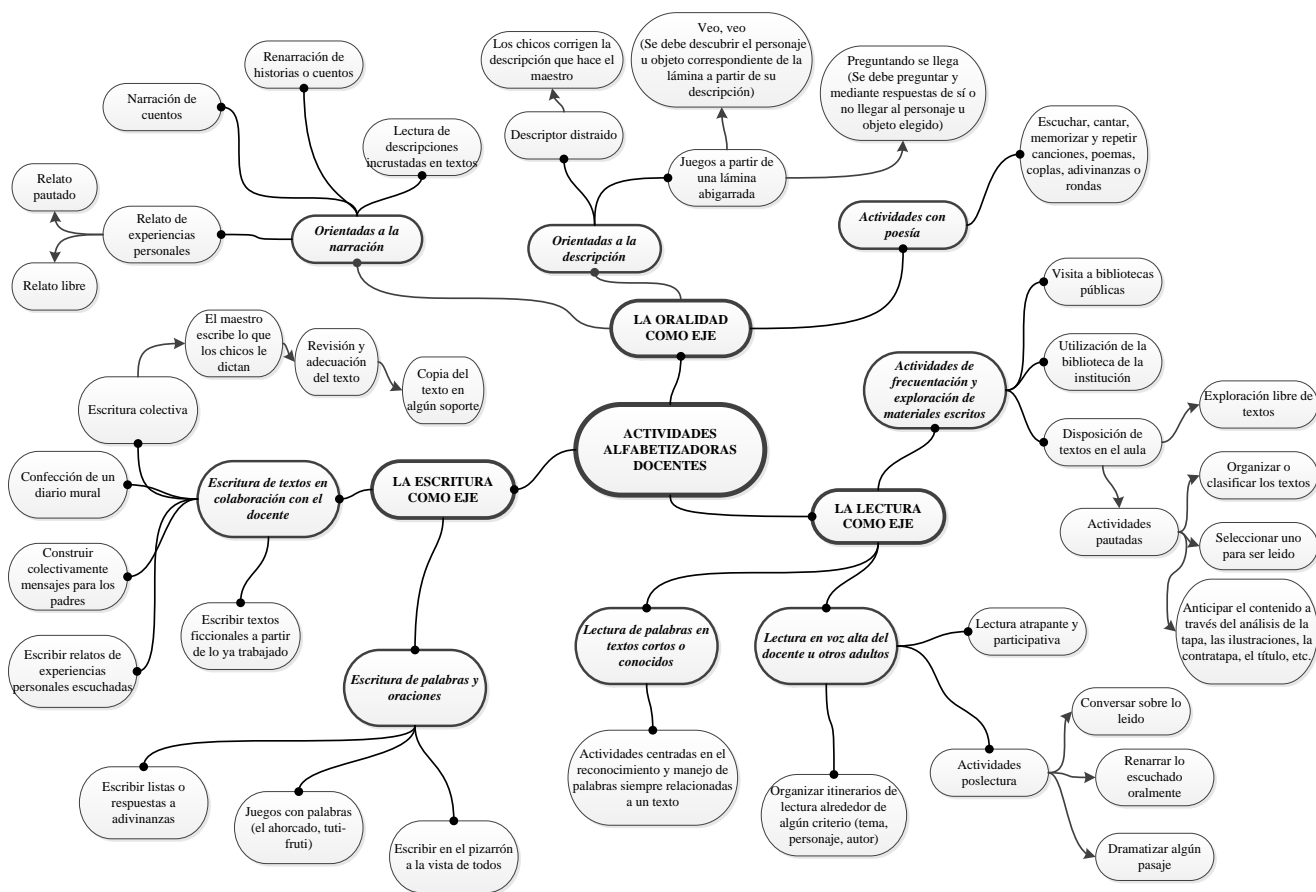


Diagrama 4. Actividades Alfabetizadoras. Elaboración propia

Todas estas actividades pueden practicarse bajo tres modalidades diferentes:

- Docente como protagonista. El maestro es el realizador dominante de la actividad.
- Colaborativas. Son aquellas planificadas para ser resueltas en forma grupal y participativa.
- Individuales. Son aquellas prácticas centradas en una resolución más autónoma por el alumno.

En cualquiera de los casos el rol del docente como promotor, orientador y enriquecedor del proceso alfabetizador nunca debe desdibujarse.

### Saberes docentes que el modelo demanda

En los apartados anteriores se ha buscado descomponer el modelo alfabetizador oficial en sus fuentes sustanciales. Se buscó resaltar en su exposición que el mismo asigna un rol docente específico y le exige a su vez la posesión de un determinado conjunto de compromisos, saberes y prácticas. Para una mejor valoración se intentará ordenar a continuación el impacto sobre el docente del modelo alfabetizador descripto, haciendo corresponder cada una de sus fuentes con una demanda específica:

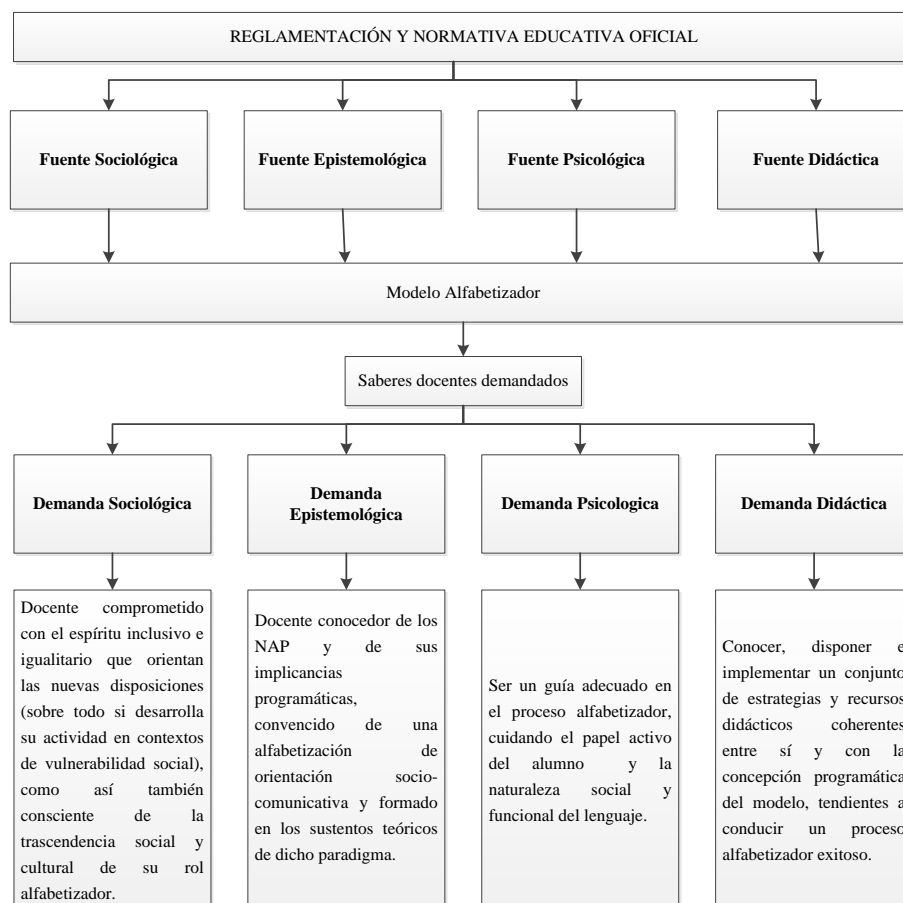


Diagrama 5. Saberes Docentes Demandados por el Modelo Alfabetizador Oficial. Elaboración propia

### Interferencias contextuales del modelo

Definido el modelo alfabetizador en su nivel programático, éste debe implementarse en la complejidad estructural del sistema educativo donde toda una serie de factores de distinta naturaleza (institucionales, organizacionales, económicos, materiales, humanos, sociales, etc.) vienen a mediatizar su aplicación, pudiendo atenuar o distorsionar los objetivos previstos. A este fenómeno de intermediación es lo que se ha llamado “interferencias contextuales” para graficar la configuración que las circunstancias reales de aplicación dan al modelo.

Si bien como se señalara es un fenómeno múltiple, aquí solo se considerarán, por el alcance del trabajo y su posibilidad de comprobación, solo dos:

a)-Idiosincrasia institucional. Se engloban bajo esta denominación el conjunto de características de la institución educativa (estilo directivo, instalaciones, recursos, cuerpo docente, etc.) que determinan un modo particular de aplicación del modelo alfabetizador.

b)-Formación docente. Este es un parámetro central ya que se relaciona íntimamente con el objetivo primordial de esta investigación. Ya se vio como el modelo fomenta un

exigente rol docente, con el necesario conocimiento de las posturas teóricas más actuales sobre alfabetización y la posesión y manejo de múltiples recursos y estrategias de intervención didáctica. Por todo esto es que se ha posicionado a la formación docente como una interferencia fundamental y la intriga original de esta investigación.

## **CAPÍTULO IV**

### **Marco metodológico**

Conforme a la problemática propuesta, a las características de la información que relevará, procesará y expondrá y a los tipos de resultados que arribará, esta investigación será de naturaleza exploratoria y metodología cualitativa (Hernández Sampieri, 2003).

Lo novedoso de las reformas educativas que se analizan imponen una lógica investigativa exploratoria, de carácter aproximativo a la realidad. La metodología de trabajo será cualitativa ya que permitirá conocer las perspectivas de los sujetos que componen la problemática en primera persona abordando sus aspectos particulares. El resto de las características metodológicas se ajustarán a este paradigma investigativo y se exponen a continuación:

### **Población y muestra**

El universo ideal de la investigación incluiría a todos los docentes tucumanos afectados al ciclo inicial de la educación primaria. La imposibilidad de realizar un estudio que pudiera abarcar la totalidad de la población antes descrita impone un tipo de muestreo no probabilístico, como así también la escasez de recursos económicos y la facilidad de acceso a los individuos han determinado la selección de un tipo de muestreo por conveniencia (Hernández Sampieri, 2003). La muestra quedará conformada por 10 docentes afectados a primero y segundo grado de la escuela primaria, pertenecientes a una institución de gestión estatal y otra de gestión privada.

### **Recolección de datos**

Si bien el núcleo investigativo será la propuesta docente áulica, esta no ocurre descontextualizada de su entorno institucional y social. Se aplicarán entonces técnicas e instrumentos de captura de datos que permitan relevar la propuesta pedagógica docente enmarcada en su ámbito de experiencia. La observación y la entrevista serán los procedimientos medulares.

Las distintas técnicas se irán incorporando de acuerdo a la progresión y necesidades que surjan en el desarrollo del trabajo de campo. Las entrevistas individuales semiestructuradas posibilitarán conocer en las palabras del entrevistado su postura acerca del tema investigado. La técnica de análisis documental incluirá la revisión de la documentación relacionada con el PEI, como así también el Plan Anual de Trabajo y el Reglamento Institucional. Finalmente la observación no participante permitirá registrar

el fenómeno estudiado sin interactuar con los sujetos implicados en él, obteniendo así la máxima objetividad posible.

RECOLECCIÓN DE DATOS	
Técnica	Instrumento
Observación no participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grilla de observación semiestructurada</li> <li>• Cuaderno de notas</li> <li>• Mapas</li> </ul>
Entrevistas individuales semiestructuradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de pautas</li> </ul>
Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de documentación institucional</li> </ul>

Tabla 2. Recolección de Datos. Elaboración propia

### Cronograma de Trabajo

Actividades	Días	Febrero 2016 (2 <sup>da</sup> quincena)										Marzo 2016										Abril 2016														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	30	31	32	33	34	
Relevar contexto de asentamiento institucional		■																																		
Entrevista inicial con directivos			■	■																																
Entrevista de profundización con directivos				■	■																															
Obtención y revisión del PEI						■	■																													
Observación y registro infraestructura institucional							■																													
Entrevista con especialista pedagógico institucional								■	■																											
Entrevista inicial con los docentes seleccionados											■	■																								
Entrevista de profundización con los docentes seleccionados												■	■																							
Observación de clases de cada docente seleccionado																■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
Preparación y análisis de los datos																																			■	

REFERENCIAS

Días: Se contemplan días hábiles de trabajo por cada mes señalado

- Institución de gestión privada
- Institución de gestión estatal
- Días de análisis de datos

Tabla 3. Cronograma de Trabajo.

## CAPÍTULO V

### Análisis de datos

La investigación para recabar datos acerca de las teorías y prácticas docentes en alfabetización inicial comenzó conforme a lo estipulado en el cronograma de trabajo el día 15 de febrero de 2016 con la presentación de notas solicitando permiso para realizar las observaciones y entrevistas en dos instituciones, una de gestión pública y otra de gestión privada. En este primer encuentro se explicaron las intenciones del proyecto y sus alcances a las directoras de ambos establecimientos educativos.

El contexto del proceso de la investigación lo constituye el departamento Yerba Buena, que se encuentra ubicado a 10 km de la ciudad de San Miguel de Tucumán, capital de la provincia. La ciudad, que forma parte desde los últimos 50 años de la denominada área metropolitana, se encuentra constituida principalmente por sectores residenciales y posee una fuerte actividad comercial y gastronómica, siendo conocida como la “ciudad jardín” por sus bellezas naturales.

Las dos instituciones participantes se encuentran en el centro de la ciudad y tienen una buena accesibilidad. Si bien tanto la escuela pública (EP) como el colegio privado (CP) tienen una larga trayectoria educativa formando niños y niñas (150 y 54 años respectivamente) su situación edilicia actual es desigual. Mientras la institución privada se encuentra adecuadamente acondicionada para el desarrollo de las actividades educativas, la escuela estatal presenta un notable deterioro en sus instalaciones contando, por ejemplo, con un solo baño para nivel primario y secundario (incluso al momento de las observaciones son los propios padres quienes se encontraban en tareas de refacción de las aulas más deterioradas). A continuación se presentarán esquemáticamente algunas de las características institucionales centrales de ambas entidades:

	<b>Escuela Pública</b>	<b>Colegio Privado</b>
<b>Niveles educativos</b>	Nivel inicial, primario y secundario hasta 3er año.	Nivel inicial, primario y secundario completo
<b>Turnos de enseñanza</b>	Mañana y tarde	Mañana y tarde
<b>Población estudiantil</b>	600 alumnos aproximadamente	1.000 alumnos aproximadamente
<b>Nivel socioeconómico</b>	Clase baja	Clase media y media alta
<b>Equipo directivo</b>	Directora, Vicedirectora	Directora nivel inicial, Directora de nivel primario, Rector nivel secundario
<b>Auxiliares administrativos</b>	3 secretarías	Propietaria y 2 secretarías
<b>Gabinete psicopedagógico</b>	No posee	Posee (Compuesto por dos psicólogas, una asignada a nivel inicial y primario y otra al secundario)



<b>P.E.I.</b>	En ambos casos las directoras se mostraron renuentes a posibilitar el acceso a este documento, por lo que no se pudo establecer la existencia efectiva del mismo ni realizar su análisis
---------------	--

Tabla 4. Características Institucionales. Elaboración propia

En cuanto a las docentes compulsadas se hará una primera aproximación de su composición y características mediante las siguientes tablas:

<b>Edad</b>	<b>Docentes</b>
23 a 34 años	3
35 a 45 años	3
46 a 56 años	2
<b>Total</b>	<b>8</b>

Tabla 5. Edad. Elaboración propia

<b>Año de graduación</b>	<b>Docentes</b>
1990-1995	4
1996-2000	
2001-2006	
2007-2012	4
<b>Total</b>	<b>8</b>

Tabla 6. Año de Graduación. Elaboración propia

<b>Años en ejercicio de la profesión</b>	<b>Docentes</b>
25-20	3
19-14	1
13-8	2
7-2	2
<b>Total</b>	<b>8</b>

Tabla 7. Años en ejercicio de la Profesión. Elaboración propia

En cuanto a la planificación docente se observan una colección de actividades en donde no se presentan de forma clara las conceptualizaciones de enseñanza y aprendizaje. Es importante destacar que se autoriza la observación de la misma durante escasos minutos por lo que fue imposible establecer algún tipo de análisis.

### **Adecuación Institucional al Modelo Alfabetizador Oficial**

Aquí se tomarán como indicios de adecuación la real configuración de la Unidad Pedagógica conjuntamente con el cuidado de las trayectorias escolares reales de los alumnos. Se debe recordar que la unidad pedagógica debe ser entendida como un *continuum* pedagógico con suspensión de la promoción interanual con el fin de consolidar la trayectoria educativa de los niños, principalmente su alfabetización. En este sentido la institución debe prever y concretar una serie de dispositivos de acompañamiento escolar tendientes a lograr las metas alfabetizadoras previstas para esta

unidad de inicio. El siguiente esquema ordena los parámetros a considerar en este apartado.

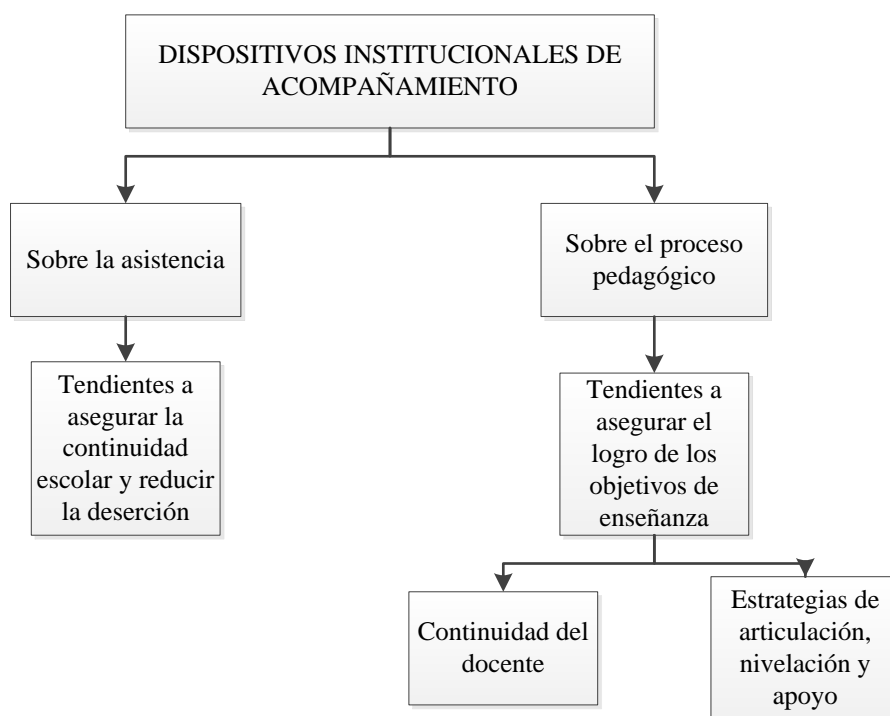


Diagrama 6. Dispositivos Institucionales de Acompañamiento. Elaboración propia

Como en ambas escuelas se detectó que las directoras eran las responsables absolutas de la política institucional, además de las observaciones y deducciones personales, la principal fuente será aquí las declaraciones de dichas responsables.

#### Escuela pública

Si bien se ha relevado un conocimiento y preocupación del directivo por estas políticas, se podría establecer que se encuentran en una etapa de implementación y perfeccionamiento, marcada por un proceso de aprendizaje y capacitación colectivo, en el que el que el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela ocupa un lugar destacado.

*“Con Nuestra Escuela también, que nosotros traemos las capacitaciones, hay mucho manejo de bibliografía, y hay mucho manejo de lo legal, entonces las docentes ahora saben de las resoluciones, miran las asistencias y las inasistencias de los chicos como un contenido, las ha ayudado a ver qué criterios de evaluación, qué se entiende por evaluación, son bien explícitas por eso ayudan. Por ejemplo la Resolución 174 de las trayectorias escolares, se ha trabajado mucho con trayectorias escolares, con la diferencia entre trayectorias escolares reales y las trayectorias*

*escolares teóricas, la atención a la diversidad, la heterogeneidad, la atención a la diversidad, teniendo en cuenta que no todos tienen los mismos puntos de partida en cuanto al proceso, ni los mismos puntos de llegada, y entendiendo que el binomio enseñanza-aprendizaje no es un ida y vuelta: los docentes pueden enseñar mucho y los niños no aprender. Entonces ver por qué no aprenden, qué estrategias se está usando, cómo evaluamos y para qué evaluamos”.* (Entrevista a directora 1, Anexo 3).

En esta misma situación se halla la instrumentación y configuración de la unidad pedagógica, marcada también por un claro proceso de conocimiento y determinación tanto de su sustento teórico como de su trascendencia institucional y pedagógica:

*“Los cambios fundamentales son de que... bueno nosotros estamos haciendo acá el postítulo de la Unidad Pedagógica con los docentes, sí lo hace el equipo directivo también. Entonces manejar toda esa bibliografía es enriquecedora porque en el espacio institucional uno conversa sobre lo que ha leído, en cuanto a la alfabetización en la unidad pedagógica, leer y escribir, los tiempos de los chicos, atención a la diversidad, a la heterogeneidad... hemos manejado muchos autores que han esclarecido muchas ideas...Y lo bueno de esto de la unidad pedagógica es que más allá que haya docentes que no estén haciendo el postítulo tienen acceso a la bibliografía, porque uno en el espacio institucional socializa la bibliografía desde nivel inicial hasta 6to grado. Porque puede ser que haya un niño que esté en 4to grado con dificultad en la lectoescritura entonces lo que tenemos de unidad pedagógica sirve para el de 4to, sirve para el de 5to, sirve para el de 6to”.* (Entrevista a directora 1, Anexo 3)

En cuanto a uno de los parámetros más visibles de la instrumentación de la unidad pedagógica, la continuidad del docente de un año a otro con el mismo grupo, no se pudo dimensionar adecuadamente el grado de implementación debido a razones coyunturales: tres de las cuatro docentes asignadas titularmente a estos cursos se encontraban de licencia por un siniestro que habían sufrido, habiéndose designado, en el momento de realizar las observaciones, maestras temporarias. Sin embargo, según lo manifestado por la directora, la escuela respeta la continuidad del maestro dentro de la unidad pedagógica, situación que fue corroborada con la única maestra titular que se encontraba en funciones en 2º grado y que acompañaba al grupo desde primero.

Las estrategias de seguimiento y acompañamiento educativo parecen tener una presencia institucional más robusta, gracias, sobre todo, a la implementación de programas complementarios:

*“...nosotros tenemos funcionando en la escuela el programa de acompañamiento a las trayectorias escolares, con un docente a la mañana y otro a la tarde, que acompañan las trayectorias escolares de los niños. Todo esto son programas nacionales que llegan a las escuelas y que tienen que funcionar en comunión. Después también tenemos el CAI, que es el Centro de Actividades Infantiles, que se maneja con docentes de apoyo y docentes que cuando faltan mucho los niños van a las casas a ver el porqué de las inasistencias, hacen ese acompañamiento. Tienen una sala específica donde tenemos la recuperación de los alumnos de distintos grados. Así hacemos el acompañamiento de los niños, con estos programas, desde el equipo directivo más la Unidad Pedagógica, entonces se trabaja en equipo”.* (Entrevista a directora 1, Anexo 3)

Según la directora, otros regímenes de acompañamiento educativo, como la promoción acompañada y la articulación inter-nivel, también están siendo consideradas y exploradas institucionalmente, para incorporarlas adecuadamente a la oferta educativa. El carácter de novedad de todas estas modificaciones incluso obliga a explicar a los padres sus fundamentos:

*“En cuanto al régimen de promoción acompañada les hemos explicado bien a los papás, no es que pasan por pasar, es una promoción acompañada, con el compromiso de los padres y de los docentes, porque lo que no ha podido en primero tiene que ir pudiendo en segundo y en tercero”.* (Entrevista a directora 1, Anexo 3)

*“La articulación con el Nivel Inicial se articula con acciones, pero todavía nos falta mucho para articular como corresponde, lo que sí nos estamos poniendo de acuerdo en qué tipo de acciones llevar a cabo, está la muy buena predisposición de los docentes para articular”.* (Entrevista a directora 1, Anexo 3)

Se observa entonces que hay una búsqueda y voluntad de incorporar genuinamente las modalidades de acompañamiento escolar previstas oficialmente, aunque todavía este proceso se encontraría en estado embrionario y falto de sustancia y trascendencia institucional.

## Colegio Privado

En esta institución los dispositivos de acompañamiento objeto de este apartado no se han detectado, ni tampoco se ha observado una preocupación institucional por su implementación. Según la directora del establecimiento las disposiciones ministeriales son solo sugerencias orientadoras no necesariamente aplicables:

*“Nosotros si tenemos formada la Unidad Pedagógica. Se les explicó a los papás en que consiste el régimen de promoción acompañada y las docentes han leído el material de la resolución que la forma. No se han establecido todas las modificaciones que sugiere la resolución porque son precisamente eso, sugerencias y cada institución las aplica según sus criterios. Por ejemplo yo no voy a desperdiciar dos excelentes maestras de primer grado, que me garantizan que los chicos leen y escriben sí o sí a final de primer grado, en segundo. Eso no tendría sentido. Ellas están siempre en primero porque están especializadas en eso”.* (Entrevista a directora 2, Anexo 4)

Si bien la directora manifiesta positivamente la configuración de la unidad pedagógica, posteriormente declara que las maestras asignadas garantizan los objetivos del proceso alfabetizador inicial en el transcurso de un año, afirmación que contradice el espíritu de ese instituto educativo, pensado para contener, orientar y acompañar adecuadamente la diversidad de los procesos de aprendizaje en los primeros años de la escuela primaria. La directora demuestra con estos dichos que su posición continúa contemplando los viejos preceptos acerca de la enseñanza de la lectoescritura que la circunscriben a la mecanización, transformando el proceso en el mero aprendizaje de una técnica plausible de ser abarcada de forma anual.

Una docente de la institución confirma la débil presencia institucional de las estrategias de apoyo y acompañamiento, agregando además que el papel del gabinete pedagógico, único dispositivo escolar orientado en este sentido, se limita a diagnosticar y derivar a los alumnos que se encuentran atravesando alguna dificultad en su proceso de adquisición de la lectoescritura a profesionales que desarrollan su trabajo por fuera de la institución:

*“Trabajamos en las jornadas acerca de las trayectorias, les hacemos un seguimiento a los chicos, nos pasamos información con las otras docentes para saber que le falta ver, que no entiende y cuando vemos alguna dificultad avisamos al gabinete y bueno ellos deciden como trabajar con*

*esos chicos, se los cita a los papás y se los deriva a gabinete externo o a maestra particular”.* (Entrevista docente 1, Anexo 5)

Si bien se ha señalado una tenue implementación de mecanismos de seguimiento y apoyo, no sucede lo mismo con las estrategias de articulación inter-nivel, proceso que puede ser señalado como una fortaleza institucional y así lo destaca la directora:

*“Tenemos un excelente trabajo de articulación con el nivel inicial, se trabaja con experiencias que son disparadoras, talleres de lectura, desde la oralidad, ese formato se conserva en primer grado, además los chicos visitan jardín y les cuentan cómo es primero, reciben visitas de las señoritas de primero, también ellos vienen a visitarnos aquí al primario. Casi al finalizar el año se les entrega un cuadernillo con el que trabajan en jardín y con el que continúan trabajando después en primer grado. El primer día de clases las dos señoritas están en el aula, la de primero y su maestra de jardín, si es necesario continuamos así la primera semana que es la de la adaptación. Las docentes aparte se reúnen y comparten información acerca de los alumnos y las actividades que se realizaron al finalizar el año y cuando nos reencontramos en febrero”.* (Entrevista a directora 2, Anexo 4)

En líneas generales, y como ya se expresó, podrían calificarse de modestas las política y estrategias de acompañamiento previstas y ofrecidas por esta institución. Esto puede deberse a que estos dispositivos fueron pensados preponderantemente para ser implementados en contextos educativos de mayor vulnerabilidad socioeconómica (Resolución CFE N° 174/12), donde las trayectorias escolares irregulares son más frecuentes. Con una mensualidad para la escolaridad primaria de alrededor de mil quinientos pesos, el colegio recibe una población estudiantil de necesidades básicas satisfechas y disponibilidad de recursos para enfrentar el proceso escolar sin rupturas. En este sentido se ha relevado una asistencia continua de los niños, con una promoción anual de acuerdo a la programada, sin problemas de repitencia o sobreedad. Párrafo aparte merece la mención de una situación no observada en la escuela pública: la incorporación en uno de los cursos evaluados de un niño con autismo. Esta situación, según la directora, no constituye un hecho aislado sino que forma parte de la política institucional de atención a la diversidad:

*“Nosotros hemos incorporado la diversidad, ya en otros años hemos tenido chiquitos con autismo, y la docente ha trabajado en ese momento*

*adaptándole las tareas, a él se le permitía por ejemplo usar la letra de molde mayúscula. Aquí nosotros alfabetizamos con letra cursiva, de carta, pero él no podía con esa letra y se le ha permitido con molde. Ahora mismo hay un nene con autismo y se está alfabetizando con molde mayúscula, pero sí está con una integradora. Es muy buena la chica, de las mejores que he visto”. (Entrevista a directora 2, Anexo 4)*

### Adecuación de la Práctica Docente al Modelo

Para evaluar este fenómeno se tendrá en cuenta la presencia de un conjunto de parámetros que, como ya se expusiera, demanda la propuesta oficial. De esta forma se podrán establecer unos rangos interpretativos de mayor objetividad pudiéndose entonces determinar con más autoridad el grado de adecuación. Así a mayor presencia cuantitativa y cualitativa de estos factores mayor será la aproximación con la metodología alfabetizadora delineada oficialmente. Se podrían organizar los caracteres de adecuación de la siguiente manera:

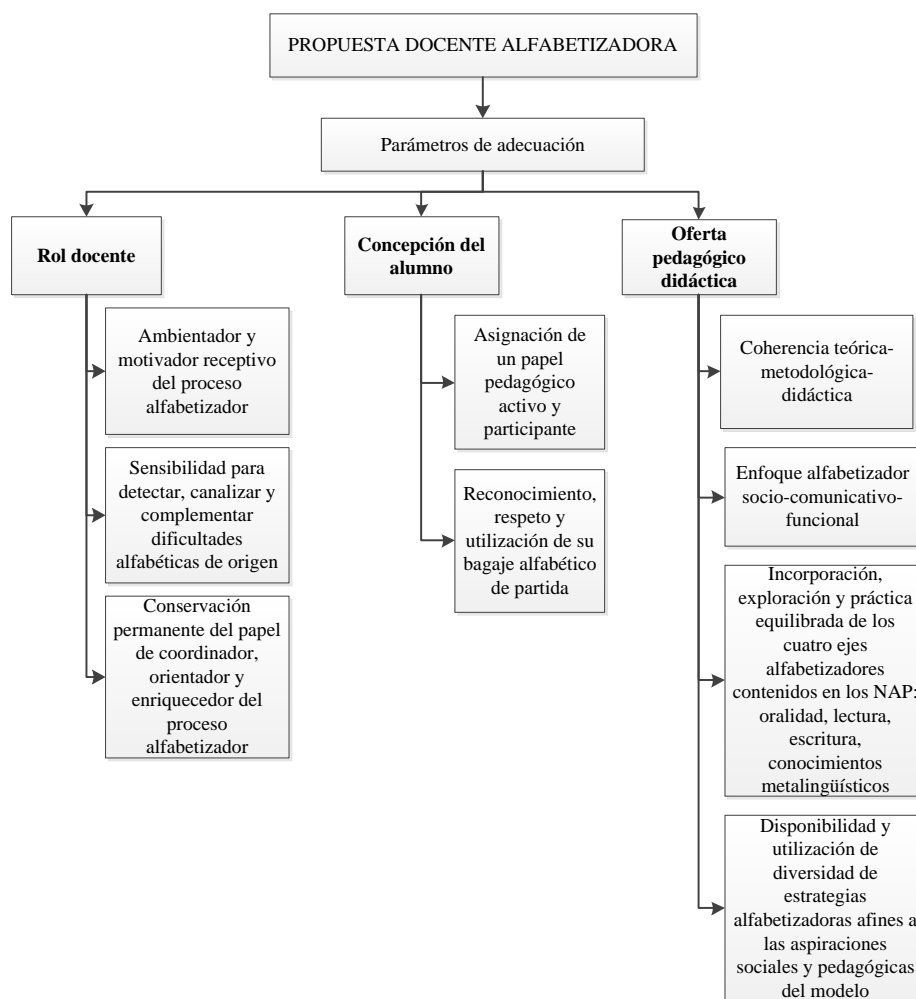


Diagrama 7. Parámetros de Adecuación de la Propuesta Docente Alfabetizadora. Elaboración propia

## Prácticas áulicas

### Docente 1

Se puede detectar en esta maestra un reducido conocimiento teórico de su quehacer alfabetizador docente, reduciéndose este a su formación de origen y lo que le pueda aportar el programa de formación permanente oficial a través de las contadas Jornadas Institucionales Nuestra Escuela que en un día previsto se dicta en cada establecimiento con suspensión de clases. La docente aduce falta de tiempo y agotamiento:

*“La verdad es que conozco lo que escucho en las jornadas. Nada más. Lo que pasa es que yo trabajo a la mañana y a la tarde, no tengo tiempo. Capaz que podría el fin de semana, pero tengo familia y bueno también estoy cansada. Por eso no hago más que participar de las jornadas de nuestra escuela que hacen acá”.* (Entrevista docente 1, anexo 5)

En esta imprecisión teórica en que realiza su actividad puede detectar, sin embargo, la existencia de dos metodologías alfabetizadoras:

*“Si aquí me piden que enseñe de otra manera. En el colegio en el que estaba antes nosotros les enseñábamos el abecedario, y después las sílabas, así era más rápido para los chicos. Acá tenemos que empezar de a poco, leemos un cuento, hacemos una experiencia, lo último que le mostramos es la letra. Es más lento, recién después de agosto empiezan a leer, pero aprenden igual. A mí me gusta más lo otro, pero bueno hago el método que la directora ha inventado porque es lo que me piden”.* (Entrevista docente 1, anexo 5)

Es evidente que lo que la educadora conceptualiza como el *método inventado por la directora* responde a una lógica más global y analítica postura afín al proyecto oficial descrito, contraponiéndolo con la tradicional metodología sintética silábica, modalidad por la que expresa su preferencia. Hay además un desconocimiento o menosprecio de un concepto carísimo a la reforma analizada: la atención y respeto adecuados de los ritmos, tiempos y particularidades de aprendizaje. Así sostiene que la práctica sintética garantiza una alfabetización más veloz.

Esta confusión conceptual y falta de convencimiento didáctico se proyecta en la clase observada:

Inicia la actividad hablando de la experiencia del día anterior sobre el desayuno saludable.



Docente: *miren chicos estos carteles que tengo, fíjense que tienen imágenes y nombres de las imágenes. Ahora las voy a pegar en el pizarrón así las veamos si necesitamos. Bueno a ver separemos en sílabas, en pedacitos, la palabra tortilla. ¡Todos chicos!*

(Los nenes imitan a la señorita y palmean diciendo “tor-ti-lla” y la docente escribe en el pizarrón tortilla)

Docente: *Bueno busquemos una palabrita que rime con tortilla...*

Niña: *frutilla Señor.*

Docente: *muy bien, fru-ti-lla* (señala en el pizarrón con color la última sílaba de ambas palabras, los chicos hablan entre sí, un nene se para y le pregunta algo a otro en voz baja)

Docente: *¡Chicos sentados! Vamos a ver alguna palabrita que rime con medialuna, vamos escuchen bien, medialuna* (pone énfasis al pronunciar luna).

Niño: *¡Cielo!*

Docente: *Nooooo, porque “lo” no es igual a “luna”. No estás pensando bien.* (El alumno guarda silencio y no vuelve a participar en la clase).  
*Saquen el cuadernito de tareas. Apuren que es muy fácil, es el de tareas. Al niño que habla no le corrijo la tarea. ¡Callados! Todos sentados con el cuaderno abierto para que corrija.*

(Registro de clase, Anexo 13)

Es evidente que la maestra, como ella misma lo declarara en la entrevista, se siente cómoda con la metodología tradicional y totalmente refractaria a la propuesta oficial más novedosa y exigente, y de la que tiene un conocimiento rudimentario. La metodología didáctica fue pobrísima, poco estimulante y nada significativa para los aprendices, además de contener despropósitos conceptuales como presumir que niños prácticamente analfabetos manejen un concepto tan complejo como el de rima. El docente fue el director exclusivo del proceso con acotada y direccionada participación de los alumnos, incluso llegando a intervenciones inhibitorias. No se detecta en esta docente ni la predisposición ni la formación necesaria para amoldar su propuesta alfabetizadora al modelo oficial.

## Docente 2

Este caso se corresponde, como ya se mencionara en el análisis de adecuación institucional, a la única docente presente, durante las observaciones, que acompañaba al grupo de alumnos desde el año anterior. Se recordará que las otras tres maestras examinadas en esta institución eran reemplazantes temporarias.

En la entrevista realizada esta maestra reconoce que la metodología alfabetizadora oficial ha significado un cambio y una necesidad de capacitación profesional tendiente a relegar los métodos sintéticos tradicionales por una propuesta más global y analítica. Coincide con la docente anterior que la nueva alfabetización es un proceso más lento pero al mismo tiempo lo reconoce más estimulante para los niños:

*“Yo si tuve que cambiar para hacer esa propuesta, hago capacitaciones personales. He modificado la educación tradicional, de la sílaba y la letra. Aunque para mí es más difícil para los chicos con el método global, es más lento, y a los padres les cuesta mucho entenderlo, pero a los chicos les gusta más, se divierten más me parece”.* (Entrevista docente 2, anexo 6)

La clase observada de esta docente, acorde con sus propias declaraciones, reveló una mayor cercanía con las aspiraciones alfabetizadoras oficiales:

*Docente: Ahhh si, para algunos es insabora. Bueno leamos todos juntos lo que dice acá. (Comienzan a leer la poesía) Chicos algunos están callados y eso no sirve, leamos todos juntos, aunque sea delecteen.*

*Alumna: Señor yo te voy a regalar un zapallo.*

*Docente: Bueno gracias, el del año pasado estaba riquísimo. Chicos ¿qué será abatató?... (Se escuchan muchos comentarios al mismo tiempo, no se pueden registrar) Es ponerse nervioso. Bueno leamos de nuevo todos juntos (Los niños leen nuevamente con la Señorita marcando con una regla palabra por palabra) ¿Chicos quién es una reina?*

*Alumno: ¡la que manda a todos!*

*Docente: Bueno ustedes van a buscar esa información en la casa.*

(Registro de clase, Anexo 14)

Primeramente se pudo advertir la existencia de un vínculo estrecho y virtuoso entre docente y alumnos que facilitó la creación de un clima de trabajo relajado y participativo siempre con la adecuada conducción y motivación de la maestra. El acompañamiento de un año a otro además del vínculo, facilitó la revisión y continuidad

conceptual, el conocimiento personalizado de los niños y una mejor familiarización y desempeño de estos a la propuesta didáctica. La actividad estuvo basada en una experiencia textual cercana y movilizadora para los niños, con reconocimiento de palabras, con cuidado de la participación de todos los alumnos y un docente receptivo y guía del proceso. Se practicó adecuadamente la lectura, la escritura y la oralidad.

### Docente 3

Aquí se presenta una docente a quien la reforma alfabetizadora oficial no desorientó debido a que, según sus propias manifestaciones, venía capacitándose en la misma dirección:

*“Yo ya me venía capacitando, informándome, así que no hubo mucha diferencia con lo que yo venía haciendo”.* (Entrevista docente 3, anexo 7)

La educadora afirma haber realizado un postítulo en lectoescritura y evidencia un posicionamiento teórico-pedagógico con fundamento y en sintonía con la metodología oficial:

*“Utilizo el método ecléctico, porque fusiona lo mejor de los métodos analíticos y los sintéticos”.* (Entrevista docente 3, anexo 7)

Acorde con esta capacitación declarada, su clase fue una excelente aplicación de las sugerencias metodológicas oficiales: creación de un ambiente alfabetizador adecuado, partir de situaciones significativas y asequibles para los niños, respeto y aprovechamiento de las intervenciones espontáneas, orientación y motivación del docente, fomento de la participación del alumnado, descenso lingüístico de unidades semánticas a elementos alfabéticos, trabajo equilibrado de oralidad, lectura y escritura.

Docente: *Chicos buen día.*

Alumnos: *Buenos días señorita.*

Docente: *¿Qué día será hoy chicos?*

Niño: *Hoy es viernes Señor, porque ayer fue jueves y tuvimos gimnasia.*

Docente: *Ajá ¿Estamos todos de acuerdo con lo que plantea el compañero?*

Alumnos: *Sí.*

Docente: *Bueno entonces escribimos la fecha* (Mientras escribe lee en voz alta). *Creo que podríamos separar en pedacitos a la palabra viernes* (Separan todos juntos dando golpes con las manos) *Muy bien viernes.*

Alumno: *Señor esa empieza como la de Víctor.*

Docente: *Te animás a pasar y escribir Víctor así todos podemos ver donde se parecen (El nene pasa y escribe). Muy bien. Aplausos para el compañero que pasó. (Todos lo aplauden, vuelve a su lugar sonriendo) Ya saben si no sale la letra al principio no hay que preocuparse, estamos aprendiendo y a veces nos equivocamos y entre todos podemos ver los errores y corregirlos. Chicos ¿Qué les parece, miremos con atención las dos palabras... ¿se parecen?*

Alumno: *sí, el primer pedacito, pero un poquito no todo.*

(Registro de clase, Anexo 15)

#### Docente 4

Al igual que el caso anterior, esta maestra destaca la importancia que ha tenido la actualización profesional para enfrentar convenientemente la propuesta alfabetizadora oficial. Así sostiene que la reforma no impactó en su práctica gracias al cursado de estudios superiores:

*“La verdad es que no porque yo ya estaba perfeccionándome estudiando pedagogía”.* (Entrevista docente 4, anexo 8)

Aunque con menos precisión teórica que la docente anterior, comprende que la alfabetización es un proceso complejo que demanda un trabajo intelectual activo y deductivo de los niños y que debe partir necesariamente de unidades lingüísticas significativas. Según su experiencia, bajo estos parámetros, la trayectoria alfabetizadora de los niños puede alcanzarse generalmente en el transcurso del primer año:

*“Me parece que lo mejor es el método fonético y el alfabético. Porque es más claro y organizado para los chicos. Hacemos inferencias, trabajamos haciendo deducciones con imágenes, con la secuencias narrativa, el dictado, eso favorece las producciones y sobre todo el razonamiento. En segundo grado casi siempre están ya alfabetizados”.* (Entrevista docente 4, anexo 8)

Si bien la clase observada estuvo íntimamente vinculada a una anterior, se pudo inferir en la misma una buena adecuación al modelo oficial: texto próximo a los niños como disparador lingüístico inicial y posterior reconocimiento de palabras y sílabas; buen ambiente alfabetizador, orientación docente, actividades grupales y posterior monitoreo personal.

Docente: *Chicos copiemos la fecha en el cuaderno de lengua... Ayer leímos una poesía ¿se acuerdan?*

Alumno: *Sí, la de las hormigas estudiosas.*

Docente: *Muy bien hoy vamos a trabajar su vocabulario. Copien en el cuaderno (escribe en el pizarrón en letra cursiva palabras extraídas de la poesía: hormigas, hileras, escuela, esfuerzan, gotitas, responsables, ordenadas). Las tenemos que separar en sílabas... Se acuerdan como se separaba en sílabas ¿verdad? Bueno leamos todos juntos las palabras (Leen todos juntos, luego copian la tarea y se escuchan palmadas mientras separan en sílabas cada uno en su pupitre. La Señorita pasa entre las mesitas, trabajan durante toda la hora en esta actividad, al culminar la tarea muestran sus cuadernos a la docente que está en su escritorio).*

(Registro de clase, Anexo 16)

#### Docente 5

Por la clase observada de esta docente se podría sostener que es la que mejor a internalizado el espíritu de la reforma alfabetizadora objeto de este trabajo. A pesar de esto en su entrevista no evidenció fundamentos teóricos-profesionales demasiado sobresalientes, más allá de una adecuada referencia al método global:

*“Yo utilizo el método global. Porque se adapta al razonamiento de los chicos. Les despierta interés porque parte de las cosas que les interesan, empezamos con una experiencia...”.* (Entrevista docente 5, anexo 9)

Su clase fue una buena muestra de como acercar el fenómeno lingüístico a los niños: lectura grupal y participativa, interpretación del texto, reflexión metalingüística. Todo esto en un clima de confianza y disfrute, con participación decidida del alumnado y siempre con la orientación y enriquecimiento conceptual del docente. Se partió de un texto significativo para los niños hacia unidades verbales menores y en la actividad se combinó la oralidad, la lectura, la escritura y la reflexión sobre el lenguaje.

Docente: *¿Quién puede leer por favor la poesía de Las Hormigas Estudiosas?*

Alumna: *Yo Señó.* (Lee la primera estrofa)

Alumno: *Yo sigo Señó.*

Docente: *Bueno continuá vos. (Termina de leer) ¿De qué se trata? ¿Quién lo escribió?*

Alumno: *Es de unas hormigas a las que les gustaba mucho ir a la escuela y lo escribió una persona que primero lo imaginó en su cabeza y después se sentó a escribirlo para que lo lea el que quiera.*

Docente: *Sí así es. ¿Este es un texto como el que leímos el año pasado?*  
(Comentan entre ellos el nombre del texto que menciona la Señorita).

Alumno: *No es igual, éste está escrito distinto.*

Docente: *¿Por qué decís eso? A ver todos pensemos en lo que él está diciendo.*

Alumna: *Porque ese era un cuento y éste está escrito como poesía. Por eso no es igual. Pero los dos son para que leamos.*

Docente: *claro, así es uno está escrito en prosa, el cuento, y la poesía está escrita en verso. Disfrutamos leyendo a los dos. Se acuerdan que ayer decíamos que habían pedacitos de las palabras de la poesía que se parecían, que terminaban igual...*

Niña: *sí, por ejemplo... hormigas y migas.*

(Registro de clase, Anexo 17)

Cabe destacar además que esta maestra constituye en el colegio privado el único caso en que se cumple la continuidad del maestro dentro de la unidad pedagógica y que esta situación no hace más que reforzar la muy buena performance docente, dotándolo al proceso alfabetizador de una conexión y conocimiento grupal e interpersonal excelente así como también de una más pertinente progresión conceptual, factores esenciales para que los niños transiten una alfabetización sin rupturas.

#### Docente 6

Tal vez más influenciada por las aspiraciones sociales e inclusivas de la reforma o quizás por una formación insuficiente, esta maestra revela una tergiversación de su rol profesional, subestimando su papel educativo por otro de carácter psico-social:

*“Y bueno siento que ahora el rol del docente es ser mamá, sos el nexo entre la costumbre de la casa y el aprender. Con juegos, con canciones. Los chicos necesitan más contención”.* (Entrevista docente 6, anexo 10)

Esta confusión, motivada seguramente por una inadecuada o fragmentaria recepción de los nuevos lineamientos oficiales, termina trastocando y alivianando de significatividad pedagógica el sentido de los mismos:

*“Enseño mediante el diálogo. Con planificaciones semanales, con canciones como Luna Lunera para trabajar los días de la semana. Siempre mediante el diálogo”.* (Entrevista docente 6, anexo 10)

Desdibujado totalmente su rol docente, la clase observada fue esencialmente lúdica y carente de substancia educativa:

La clase inicia con el saludo de la señorita a los chicos a las 8:15 hs.

Docente: *¿Se acuerdan que trabajamos ayer con Rigoberto que le gusta ir a la escuela? Bueno hoy traje a Rigoberto para que lo rellenemos con pelotitas ¿quieren?* (Mientras habla les muestra una cartulina que tiene la imagen de un muñeco y la pega en el pizarrón)

Alumnos: *Siiii*

Docente: *Bueno les entrego a cada uno papeles y plasticola así lo vamos rellenando.* (Los alumnos comienzan a hacer pelotitas y pegarlas en el muñeco. Esta actividad es desarrollada durante toda la hora de clases, solo se hacen comentarios acerca del tamaño de las pelotitas durante el transcurso de la actividad).

(Registro de clase, Anexo 18)

#### Docente 7

Esta docente manifiesta cierto desconcierto ante las nuevas exigencias oficiales, recalcando sobre todo la falta de asesoramiento y asistencia institucional:

*“La ley plantea todo muy bonito y la realidad es muy distinta. No tenés gabinete, nadie te orienta. El gabinete tendría que estar dentro de la institución. Acá ni baños hay para la primaria, son compartidos con el secundario”.* (Entrevista docente 7, anexo 11)

Esta desorientación también se proyecta hacia sus saberes pedagógicos, donde revela una pobre precisión conceptual y hasta contradictoria. Primeramente, tal vez sobredimensionando el lugar que la reforma le asigna, presenta la práctica de la oralidad como la piedra basal del proceso alfabetizador, compatibilizando dicha prioridad con la enseñanza de los grafemas contenidos en el abecedario. Así resume su metodología alfabetizadora:

*“Con el método de la oralidad y que desde ahí salgan los disparadores. Empiezo presentando el abecedario”.* (Entrevista docente 7, anexo 11)

En línea con la contrariedad que manifiesta la docente su clase estuvo totalmente alejada de la alfabetización promovida oficialmente, apegada a metodologías sintéticas tradicionales basadas en la descomposición silábica y gráficas de las palabras. Presentada la actividad alfabetizadora como una arbitraria colección de palabras y letras, la experiencia verbal fue despojada completamente de significatividad y

funcionalidad, empobreciendo y mecanizando la educación lingüística de los alumnos. Por su presencia sobresaliente y por la negatividad de sus consecuencias, se destaca en esta docente el trato severo hacia los alumnos, alcanzando a veces matices autoritarios y despectivos, como se observa en este fragmento del registro de clase:

Docente: *A ver este es el abecedario ¿se acuerdan cuáles habíamos dicho que eran los días de la semana? (lo pega en el pizarrón al tiempo que escribe los días de la semana). Vamos a buscar en los días de la semana escritos en el pizarrón las letras con que comienzan sus nombres (los lee). Bueno ahora vamos a escribir la fecha: hoy es martes... ¿y cómo está el día?...*

Chicos: ¡Llueve!

Nena: (se acerca a la Señorita) *Seño ¿lo copio en el cuaderno?*

Docente: *No (contesta elevando la voz) ¿yo te dije eso? Entonces pensá y sentate. (la niña retorna a su lugar en silencio) Estamos en lengua (escribe lengua en el pizarrón). Piensen quién tiene un nombre que empiece como martes...*

Niño: *Mateo seño.*

Docente: *Muy bien, Mateo, pasá y poné Mateo (luego ella marca la M de Mateo en el pizarrón) ¿Y? ¿qué más?*

Niña: *Emilia tiene "M".*

Docente: *¿pero empieza con eme? Pasá y escribila mirando el cartel. (la niña escribe EMILIA mirando siempre el cartel que está en el tergo) ¿Tiene? Sí, pero no empieza.*

Niña: *Iris tiene la I.*

Docente: *Sí, pero estamos buscando con eme. (Escribe en el pizarrón IRIS y le hace un círculo a la letra I)*

(Registro de clase, Anexo 19)

#### Docente 8

Aquí se detecta otra docente que si bien puede reconocer la existencia y el impulso oficial de un nuevo paradigma alfabetizador no cuenta con la capacitación adecuada para internalizarlo profesionalmente. Ante la pregunta sobre qué metodología alfabetizadora utilizaba respondió:



*“El método del gobierno, que bueno tiene sus pro y sus contras. Partimos desde lo que conocen y de ahí vamos al silábico para reforzar”.*

(Entrevista docente 8, anexo 12)

Como se puede observar tiene una idea muy rudimentaria del método oficial, pudiéndose inferir en sus declaraciones, en forma diluida, algunos fundamentos de dicho método como el reconocimiento del conocimiento verbal inicial del niño y la devaluación de la práctica silábica. También se revela en esta docente, en sintonía con esta capacitación parcial, un sobredimensionamiento de la oralidad dentro de la alfabetización inicial escolar:

*“Acercarlos al mundo de las letras, de las palabras, abrir ese mundo. La prioridad es la oralidad y a partir de eso construir textos, interpretarlos”.*

(Entrevista docente 8, anexo 12)

Su clase reflejó esta interiorización elemental de la propuesta oficial, incorporando, con mediano aprovechamiento, algunas de sus estrategias didácticas: disfrute lingüístico oral y grupal, utilización de un texto poético cercano a los niños como disparador verbal inicial, reconocimiento léxico. En líneas generales se podría decir que su clase estuvo bien orientada pero contenida por esta marcada incapacidad de explotar las estrategias utilizadas:

Docente: *¿Chicos cantamos la canción de la reina batata? Comencemos...*  
(Los niños cantan la canción pedida por la señorita).

Docente: *Muy bien, ahora nos pongamos en círculo con nuestros pupitres así nos podemos ver todos mientras estamos en la clase.*

Los niños acceden al pedido de la señorita, se acomodan en un semicírculo.

Docente: *Ahora si... ¿qué es la batata?*

Niña: *es como la papa seño.*

Docente: *si, es un tubérculo, como la papa. Y ¿quién escribió la canción?*

Niña: *María Elena Walsh.*

Docente: *Así es, para mañana buscamos todos la biografía de María Elena Walsh. ¿y qué día es hoy?*

Niño: *hoy es 10 seño.*

Docente: *Bueno sacamos el cuadernito, escribimos la fecha de hoy y copiamos la canción de la reina batata que voy a escribir en el pizarrón.*

(Esta actividad se realiza hasta finalizar la clase).

(Registro de clase, Anexo 20)

Antes de cerrar este apartado se consignará una observación de validez general. En ninguna de las docentes observadas se advirtió la previsión e implementación de estrategias alfabetizadoras diferenciadas destinadas a detectar y atender ritmos de aprendizajes particulares ni a compensar deficiencias de base, presuponiendo esto la continuidad de cierta concepción tradicional monocrónica de la enseñanza-aprendizaje en la cual “todos los estudiantes aprenden las mismas cosas al mismo tiempo” (Resolución ministerial N° 24/5, 2013, p. 6).

### **Conclusiones**

El disparador inicial de este trabajo lo constituyó una específica reglamentación del ministerio de educación de la provincia de Tucumán que buscaba incorporar al sistema provincial lineamientos y políticas educativas acordadas y promovidas federalmente. Dentro de este proceso se focalizó la atención en la estrategia alfabetizadora programada para los primeros años de la escolaridad primaria. Se estableció que ésta implicaba reformas sustanciales, organizacionales y pedagógicas que exigían compromisos institucionales y del docente. Particularmente sobre éste recaían elevadas pretensiones profesionales, que, como se expondrá inmediatamente, eran una consecuencia necesaria del modelo alfabetizador planificado oficialmente.

El manejo e implementación cabal del programa oficial de intervención alfabetizadora inicial, convenientemente analizado en el desarrollo de la investigación, demostró ser altamente exigente. Primeramente demandaba la asunción de compromisos socioeducativos relacionados con la inclusión, la equidad y la vida democrática. En esta dirección reclamaba también la realización e internalización de modificaciones organizacionales y pedagógicas. A su vez, y por su mismo carácter complejo e integral, presentaba un fundamento teórico variado y novedoso, incorporando las ideas más recientes y aceptadas académicamente de diverso origen disciplinar: psicología, psicolingüística, pedagogía, lingüística, etc. Por último requería la posesión de múltiples y diversas estrategias didácticas tendientes a concretar una intervención alfabetizadora estimulante, constructiva, orientada, tolerante, sustanciosa y con la capacidad suficiente para detectar y atender la diversidad.

Si bien el objetivo central se detuvo en la práctica alfabetizadora docente, el primer nivel de análisis fue la adecuación institucional del modelo. En este sentido se podría

afirmar que, al tratarse de reformas basadas en reglamentaciones relativamente recientes (2013), se encuentra este proceso en una etapa de implementación, exploración y ajuste, aunque también se detectó dos intensidades diferentes. Mientras en la escuela pública el fenómeno se presenta de forma más acuciada con una fuerte demanda de asistencia, orientación y capacitación oficial, no sucede lo mismo en la institución privada, en la cual las reformas organizacionales oficiales revisten el carácter de “sugerencias” y no sustentan la política educativa institucional. Según lo relevado este cumplimiento dispar puede estar originado en la conjunción de tres circunstancias: 1)-al ser una institución pública posee un mayor grado de vinculación y exigencia con la política oficial; 2)-al encontrarse la escuela en una situación de mayor vulnerabilidad social y al estar pensadas las medidas más bien para esos entornos, éstas se tornan más significativas y necesarias; y 3)- existe mayor convicción del equipo directivo en el espíritu del programa oficial. A pesar de este mayor énfasis, el proceso de implementación observado en la escuela pública puede caracterizarse como falto de sustento y cohesión, desdibujándose la significatividad de las reformas. Tanto la configuración de la unidad pedagógica como la provisión de las políticas de cuidado de las trayectorias escolares no superaron en la observación el mero fervor discursivo, no detectándose en la dinámica institucional una fundada incorporación de esas estrategias, sino solo superficialmente. A manera de atenuante puede decirse que estas reformas también implican una amplificación y complejización de la oferta educativa lo que debe ir acompañado de la necesaria capacitación y dotación de recursos, factores evaluados como insuficientes durante la observación. También en este sentido se debe mencionar la potencia y seguridad de las prácticas institucionales tradicionales sobre el espíritu reformista del nuevo programa educativo.

El nudo de esta investigación giró en torno del análisis de la práctica alfabetizadora docente y su grado de conocimiento y aplicación de la metodología que para esos fines promovían las disposiciones oficiales. En primer lugar se podría señalar que esta adecuación metodológica se reveló como un problema real y actual en las instituciones exploradas. Todos los docentes manifestaron la presencia de nuevas exigencias alfabetizadoras así como también resaltaron la importancia que en su cumplimiento juegan una capacitación, información y orientación adecuadas. Como ya se señalara para el nivel institucional, se pudo advertir en las escuelas observadas que la metodología alfabetizadora se encuentra en una fase de transición, exploración, modificación y cuestionamiento que mayoritariamente desorienta y debilita la práctica

profesional. Con base en esta apreciación general se podrían establecer las siguientes conclusiones:

- Como ya se mencionara, el modelo alfabetizador oficial es complejo y exigente teóricamente y demanda la posesión de conocimientos actuales de diversas disciplinas (psicología, pedagogía, psicolingüística, lingüística), además de respetar el objetivo educativo general de ofrecer calidad con inclusión.

- La mayoría de los docentes observados reveló una escasa formación profesional de base, lo que inevitablemente interfiere en el desarrollo de capacidades de plasticidad, innovación y actualización que la dinámica del fenómeno educativo requiere, y las reformas bajo análisis en particular. A la par de este fenómeno también se detectó mayoritariamente deficiencias relacionadas a la capacitación y actualización profesional. Ya sea por falta de tiempo, por ausencia de aspiraciones personales en ese sentido, por el costo monetario que implica, por falta de los estímulos pertinentes, por una oferta inadecuada o mediocre, el perfeccionamiento docente dominante se reducía a las escasas jornadas obligatorias previstas en el calendario escolar oficial.

- Solo los docentes más sólidamente formados y actualizados pudieron acercarse a las pretensiones del modelo oficial. En la muestra presentada podría decirse que sólo tres de los ocho observados (docentes 2, 3 y 5). En el resto de las educadoras, de pobre o fragmentaria capacitación en las pretensiones oficiales, la práctica alfabetizadora se refugió, ante el desconcierto, en una versión opaca o contenida del modelo oficial (docente 8); en una mixtura metodológica entre recursos innovadores y sintéticos (docente 4); en la seguridad de las estrategias tradicionales (docentes 1 y 7); en la extrañeza total del rol educativo (docente 6).

- El acompañamiento del mismo docente de 1º a 2º año se mostró en los dos casos observados (docentes 2 y 5) como una estrategia alfabetizadora altamente positiva: en la creación de un vínculo pedagógico virtuoso, en el desarrollo de un mejor conocimiento interpersonal, en la disposición de una progresión conceptual más eficaz y acertada, en el favorecimiento de una dinámica grupal más aceptada, en una más favorable implementación didáctica.

- En los casos observados en que la práctica docente alfabetizadora se acercó a lo pautado oficialmente, se presentó como una experiencia estimulante, atractiva, valiosa e instructiva para los alumnos, posicionándola entonces como una metodología válida y pertinente.

En el desarrollo del marco teórico se destacó la importancia de las llamadas “interferencias contextuales” en el grado de implementación de las políticas educacionales. En la observación realizada se ha podido advertir que el programa alfabetizador oficial, promotor de reformas organizacionales, pedagógicas y didácticas, encuentra obstáculos de la misma naturaleza. Entre estos se destaca como crucial la existencia de una anticuada o deficiente formación del personal docente. Ante esta circunstancia la difusión y aplicación integral del innovador modelo de alfabetización primaria pierde riqueza y complejidad, desdibujándose en prácticas áulicas sesgadas o retrocediendo definitivamente ante la continuidad y seguridad de las estrategias tradicionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Cuadernos para el aula. *Lengua 1. Primer ciclo de Nivel Primario* (2006). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Coll, C. (1996). *Anuario de Psicología N° 69*. Barcelona, España. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Documentos Transversales 1, 2 y 3. Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La alfabetización Inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro E. y Teberosky A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C y Baptista Lucio (2003). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Teberosky A. (2003). *Alfabetización inicial: aportes y limitaciones*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, España: CIISPRAXIS.
- Tedesco, J.C. (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, Argentina. IPE. Unesco.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Zamero, M. (2009-2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Buenos Aires, Argentina. INFD.

### Documentos legales

Ley Nacional de Educación N° 26206. (2006).

Ley Provincial de Educación Tucumán N° 8391. (2010).

Resolución CFE N° 134/11. (2011).

Resolución CFE N° 174/12. (2012).

Resolución Ministerial N° 24/5. (2013).

## **ANEXOS**

### **1**

#### **Formulario entrevista a docentes**

1-¿Cuál es la metodología que utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿Por qué la elige?

2-¿Conoce la propuesta emanada de las nuevas legislaciones vigentes acerca del rol docente?

3-¿Tuvo que realizar alguna modificación en su práctica docente para adaptarse a esa propuesta?

4-¿Cuál es el fin, el objetivo, de la alfabetización inicial?

5-En su práctica docente diaria toma contacto con diversidad de experiencias y conocimientos en relación a la lectura y escritura que presentan los niños ¿Cómo aborda esta situación desde su proyecto de enseñanza?

6-El concepto de trayectoria escolar se desprende de considerar el contexto diverso de donde provienen los niños ¿Qué desafíos pedagógicos genera contemplar el concepto de trayectoria real?

7-¿Cuáles son los contenidos esenciales que se desarrollan dentro de la Unidad Pedagógica?

8-¿Cómo concibe al sistema de escritura?

- Un sistema de representación
- Un código de transcripción de sonidos

9-¿Cómo considera a la evaluación?

### **2**

#### **Formulario entrevista a directivos**

1-En vista de la conformación de la Unidad Pedagógica compuesta por 1<sup>ero</sup> y 2<sup>do</sup> grado ¿cuáles han sido las modificaciones que han realizado a nivel institucional para adecuarse a las legislaciones vigentes?

2-La Resolución Ministerial 24/5 plantea garantizar las trayectorias escolares continuas de los estudiantes sosteniéndolas y fortaleciéndolas constituyendo la Unidad Pedagógica y la implementación de un régimen de promoción acompañada desde el 2<sup>do</sup> grado ¿cómo se produce dicho acompañamiento en este establecimiento? 3-¿Quién o quiénes llevan esta importante tarea adelante?

4-La resolución Ministerial 24/5 propone superar el modelo organizacional y pedagógico que solo contemplaba el aprendizaje monocrónico (modelo en donde todos los estudiantes aprenden las mismas cosas al mismo tiempo) ¿cómo se ha llevado a cabo la revisión del modelo organizacional y pedagógico en vistas de las nuevas formas de escolarización? En definitiva ¿de qué manera se trabaja con los diferentes ritmos de aprendizajes?

5-El concepto de evaluación ha evolucionado hasta diferenciarse del concepto de calificación. Dentro de esta institución ¿La evaluación de los aprendizajes incide en los procesos de enseñanza?

6-Los procesos de alfabetización iniciados en el Nivel Inicial ¿continúan mediante un programa de articulación entre niveles fomentando los aprendizajes fundamentales de la alfabetización inicial? Si es así ¿cómo se lleva a cabo el trabajo de articulación?

### 3

#### **Entrevista a directora 1 (escuela pública)**

*Los cambios fundamentales son de que... bueno nosotros estamos haciendo acá el postítulo de la Unidad Pedagógica con los docentes, sí lo hace el equipo directivo también. Entonces manejar toda esa bibliografía es enriquecedora porque en el espacio institucional uno conversa sobre lo que ha leído, en cuanto a la alfabetización en la unidad pedagógica, leer y escribir, los tiempos de los chicos, atención a la diversidad, a la heterogeneidad... hemos manejado muchos autores que han esclarecido muchas ideas... En cuanto a los agrupamientos también, por ejemplo los manifestados en la Resolución 188, distintos tipos de formatos y de agrupamientos... hace un tiempo se está dando en esta escuela con los niños por ejemplo que necesitan mayor atención de un docente entonces una de las docentes un día específico trabaja con esos chicos pero en colaboración con la maestra especial, estamos todas involucradas en el proceso. Pero para que todas podamos estar involucradas tenemos que manejar la bibliografía, saber lo que dicen los ejes transversales 1, 2 y 3, lo que proponen los videos educativos que por cierto son muy, muy lindos porque uno aprende mucho. Estamos trabajando mucho con el nombre propio, con la significatividad del nombre propio. Y lo bueno de esto de la unidad pedagógica es que más allá que haya docentes que no estén haciendo el postítulo tienen acceso a la bibliografía, porque uno en el espacio institucional socializa la bibliografía desde nivel inicial hasta 6to grado. Porque puede ser que haya un niño que esté en 4to grado con dificultad en la lectoescritura entonces lo que*



*tenemos de unidad pedagógica sirve para el de 4to, sirve para el de 5to, sirve para el de 6to. Más allá de que tenemos que estar nosotras actualizadas también, más allá de que viene para primero y segundo como una unidad, como un acompañamiento, también sirve para el resto de los docentes, y así coordinamos acciones con la gente que está de los otros programas, que eso es importantísimo, nosotros tenemos funcionando en la escuela el programa de acompañamiento a las trayectorias escolares, con un docente a la mañana y otro a la tarde, que acompañan las trayectorias escolares de los niños. Todo esto son programas nacionales que llegan a las escuelas y que tienen que funcionar en comunión. Después también tenemos el CAI, que es el Centro de Actividades Infantiles, que se maneja con docentes de apoyo y docentes que cuando faltan mucho los niños van a las casas a ver el porqué de las inasistencias, hacen ese acompañamiento. Tienen una sala específica donde tenemos la recuperación de los alumnos de distintos grados. Así hacemos el acompañamiento de los niños, con estos programas, desde el equipo directivo más la Unidad Pedagógica, entonces se trabaja en equipo. No estamos por un lado unos y otros trabajando por allá, no, se trabaja en conjunto y se coordinan acciones en conjunto y si se arman proyectos, que son los que van en el PEI, ese proyecto tiene que ver con la problemática que hay en la escuela donde estamos todos involucrados: educación física, plástica, tecnología, inglés. Y también un aporte importante que tenemos nosotros en la escuela es el acompañamiento de PARIS, es un programa también, en donde nos sustentan con dinero. Viene dinero para gastos capitales y gastos corrientes. Entonces con estos gastos vienen montos determinados y puedes comprar útiles escolares, con una parte, con la otra todo lo que es audiovisual, equipo de audio, dvds, micrófonos, etc.*

*Con Nuestra Escuela también, que nosotros traemos las capacitaciones, hay mucho manejo de bibliografía, y hay mucho manejo de lo legal, entonces las docentes ahora saben de las resoluciones, miran las asistencias y las inasistencias de los chicos como un contenido, las ha ayudado a ver qué criterios de evaluación, qué se entiende por evaluación, son bien explícitas por eso ayudan. Por ejemplo la Resolución 174 de las trayectorias escolares, se ha trabajado mucho con trayectorias escolares, con la diferencia entre trayectorias escolares reales y las trayectorias escolares teóricas, la atención a la diversidad, la heterogeneidad, la atención a la diversidad, teniendo en cuenta que no todos tienen los mismos puntos de partida en cuanto al proceso, ni los mismos puntos de llegada, y entendiendo que el binomio enseñanza-aprendizaje no es*

*un ida y vuelta: los docentes pueden enseñar mucho y los niños no aprender. Entonces ver por qué no aprenden, qué estrategias se está usando, cómo evaluamos y para qué evaluamos.*

*En cuanto al régimen de promoción acompañada les hemos explicado bien a los papás, no es que pasan por pasar, es una promoción acompañada, con el compromiso de los padres y de los docentes, porque lo que no ha podido en primero tiene que ir pudiendo en segundo y en tercero. Planificamos ese acompañamiento con actividades, con secuencias didácticas, porque todo es un continuum, todo tiene que estar planificado, coordinado, para que el chico en su cabecita tenga una evolución, un seguimiento. Todo el colectivo docente lleva adelante esta tarea, todas estamos involucrados, activamente y socializando el material de capacitación.*

*El concepto de evaluación también se ha trabajado bastante, lo hemos trabajado mucho en las jornadas de Nuestra Escuela, sobre todo que conceptualización tiene el docente en cuanto a lo que es la evaluación, entendida como una ayuda, para mejorar no para sancionar.*

*La articulación con el Nivel Inicial se articula con acciones, pero todavía nos falta mucho para articular como corresponde, lo que sí nos estamos poniendo de acuerdo en qué tipo de acciones llevar a cabo, está la muy buena predisposición de los docentes para articular. En primer grado se sigue con los juegos, la narración de los cuentos, seguimos con ese formato de nivel inicial al comenzar con la ambientación de los chicos, y en febrero las mismas señas de jardín van leyendo los legajos con las señas de 1ero entonces ya lo van conociendo al alumno mediante la lectura de los legajos van conociendo las actitudes positivas de los chicos, los talentos que tienen, o con que mamá hay que trabajar un poquito más, estar más atenta porque no viene a las reuniones o porque tiene muchas inasistencias, o sea que no es que la maestra de primero no sabe nada de los chicos, si hay una comunicación, y también en cuanto a la enseñanza , con que estrategias se estaba trabajando, desde que paradigma estamos enseñando.*

#### **4**

##### **Entrevista a directora 2 (colegio privado)**

En vista de la conformación de la Unidad Pedagógica compuesta por 1<sup>ero</sup> y 2<sup>do</sup> grado ¿cuáles han sido las modificaciones que han realizado a nivel institucional para adecuarse a las legislaciones vigentes?

*Nosotros si tenemos formada la Unidad Pedagógica. Se les explicó a los papás en que consiste el régimen de promoción acompañada y las docentes han leído el material de la resolución que la forma. No se han establecido todas las modificaciones que sugiere la resolución porque son precisamente eso, sugerencias y cada institución las aplica según sus criterios. Por ejemplo yo no voy a desperdiciar dos excelentes maestras de primer grado, que me garantizan que los chicos leen y escriben si o si a final de primer grado, en segundo. Eso no tendría sentido. Ellas están siempre en primero porque están especializadas en eso.*

La Resolución Ministerial 24/5 plantea garantizar las trayectorias escolares continuas de los estudiantes sosteniéndolas y fortaleciéndolas constituyendo la Unidad Pedagógica y la implementación de un régimen de promoción acompañada desde el 2do grado ¿cómo se produce dicho acompañamiento en este establecimiento? ¿Quién o quiénes llevan esta importante tarea adelante?

*Como te decía, las docentes no continúan en segundo grado, pero la docente que recibe esos alumnos sabe, tiene la garantía, de que leen. Porque el trabajo que se hace en primero es excelente y lo continua la docente de segundo grado que trabaja con esos chiquitos de la misma manera que se venía trabajando y avanzando con ellos.*

La resolución Ministerial 24/5 propone superar el modelo organizacional y pedagógico que solo contemplaba el aprendizaje monocrónico (modelo en donde todos los estudiantes aprenden las mismas cosas al mismo tiempo) ¿cómo se ha llevado a cabo la revisión del modelo organizacional y pedagógico en vistas de las nuevas formas de escolarización? En definitiva ¿de qué manera se trabaja con los diferentes ritmos de aprendizajes?

*Nosotros hemos incorporado la diversidad, ya en otros años hemos tenido chiquitos con autismo, y la docente ha trabajado en ese momento adaptándole las tareas, a él se le permitía por ejemplo usar la letra de molde mayúscula. Aquí nosotros alfabetizamos con letra cursiva, de carta, pero él no podía con esa letra y se le ha permitido con molde. Ahora mismo hay un nene con autismo y se está alfabetizando con molde mayúscula, pero sí está con una integradora. Es muy buena la chica, de las mejores que he visto.*

El concepto de evaluación ha evolucionado hasta diferenciarse del concepto de calificación. Dentro de esta institución ¿La evaluación de los aprendizajes incide en los procesos de enseñanza?

*Sí, la evaluación se considera siempre en el diagnóstico, en el proceso y al finalizar los temas, siempre esos resultados modifican las prácticas. Son elementos a considerar para enseñar.*

Los procesos de alfabetización iniciados en el Nivel Inicial ¿continúan mediante un programa de articulación entre niveles fomentando los aprendizajes fundamentales de la alfabetización inicial? Si es así ¿cómo se lleva a cabo el trabajo de articulación?

*Tenemos un excelente trabajo de articulación con el nivel inicial, se trabaja con experiencias que son disparadoras, talleres de lectura, desde la oralidad, ese formato se conserva en primer grado, además los chicos visitan jardín y les cuentan cómo es primero, reciben visitas de las señoritas de primero, también ellos vienen a visitarnos aquí al primario. Casi al finalizar el año se les entrega un cuadernillo con el que trabajan en jardín y con el que continúan trabajando después en primer grado. El primer día de clases las dos señoritas están en el aula, la de primero y su maestra de jardín, si es necesario continuamos así la primera semana que es la de la adaptación. Las docentes aparte se reúnen y comparten información acerca de los alumnos y las actividades que se realizaron al finalizar el año y cuando nos reencontramos en febrero.*

## 5

### **Entrevista a docente 1 (colegio privado)**

¿Cuál es la metodología que utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿Por qué la elige?

*Bueno el método que usamos no tiene nombre. Pero da muy buenos resultados, lo inventó la directora de acá.*

¿Conoce la propuesta emanada de las nuevas legislaciones vigentes acerca del rol docente?

*La verdad es que conozco lo que escucho en las jornadas. Nada más. Lo que pasa es que yo trabajo a la mañana y a la tarde, no tengo tiempo. Capaz que podría el fin de semana, pero tengo familia y bueno también estoy cansada. Por eso no hago más que participar de las jornadas de nuestra escuela que hacen acá.*

¿Tuvo que realizar alguna modificación en su práctica docente para adaptarse a esa propuesta?

*Si aquí me piden que enseñe de otra manera. En el colegio en el que estaba antes nosotros les enseñábamos el abecedario, y después las sílabas, así era más rápido para los chicos. Acá tenemos que empezar de a poco, leemos un cuento, hacemos una*

*experiencia, lo último que le mostramos es la letra. Es más lento, recién después de agosto empiezan a leer, pero aprenden igual. A mí me gusta más lo otro, pero bueno hago el método que la directora ha inventado porque es lo que me piden.*

¿Cuál es el fin, el objetivo, de la alfabetización inicial?

*El objetivo es la relación grafema fonema, que entiendan esa relación.*

En su práctica docente diaria toma contacto con diversidad de experiencias y conocimientos en relación a la lectura y escritura que presentan los niños ¿Cómo aborda esta situación desde su proyecto de enseñanza?

*Como te decía hacemos el método de la directora y bueno son muchos chicos, por ahí es difícil atenderlos a todos, pero trato de ir mesa por mesa viendo que necesitan.*

El concepto de trayectoria escolar se desprende de considerar el contexto diverso de donde provienen los niños ¿Qué desafíos pedagógicos genera contemplar el concepto de trayectoria real?

*Trabajamos en las jornadas acerca de las trayectorias, les hacemos un seguimiento a los chicos, nos pasamos información con las otras docentes para saber que le falta ver, que no entiende y cuando vemos alguna dificultad avisamos al gabinete y bueno ellos deciden como trabajar con esos chicos, se los cita a los papás y se los deriva a gabinete externo o a maestra particular.*

¿Cuáles son los contenidos esenciales que se desarrollan dentro de la Unidad Pedagógica?

*Tenemos que trabajar para que los chicos lean y entiendan, produzcan textos, los interpreten, esos son los contenidos más importantes.*

¿Cómo concibe al sistema de escritura?

- Un sistema de representación
- Un código de transcripción de sonidos

*Es un sistema de representación.*

¿Cómo considera a la evaluación?

*A mí la evaluación me sirve para saber cómo están los chicos, que no entienden y de ahí voy cambiando algunas cosas para ayudarlos, me ayuda a cambiar yo mi manera de enseñar.*

## 6

### **Entrevista a docente 2 (escuela pública)**

¿Cuál es la metodología que utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿Por qué la elige?

*Yo uso el método de los capacitadores de SIDEPA, el texto global, es parecido a la psicogénesis.*

¿Conoce la propuesta emanada de las nuevas legislaciones vigentes acerca del rol docente?

*Sí conozco la propuesta, la resolución 188/14 que propone a nivel provincial la Unidad Pedagógica.*

¿Tuvo que realizar alguna modificación en su práctica docente para adaptarse a esa propuesta?

*Yo si tuve que cambiar para hacer esa propuesta, hago capacitaciones personales. He modificado la educación tradicional, de la sílaba y la letra. Aunque para mí es más difícil para los chicos con el método global, es más lento, y a los padres les cuesta mucho entenderlo, pero a los chicos les gusta más, se divierten más me parece.*

¿Cuál es el fin, el objetivo, de la alfabetización inicial?

*Que los chicos entiendan la relación fonema grafema, porque así leen.*

En su práctica docente diaria toma contacto con diversidad de experiencias y conocimientos en relación a la lectura y escritura que presentan los niños ¿Cómo aborda esta situación desde su proyecto de enseñanza?

*Trato de escucharlos a todos, de atenderlos, muchos no saben porque no les leen, en la casa no ayudan los padres porque no saben. Los chicos que les cuesta más trabajamos con el CAI para ayudarlos.*

El concepto de trayectoria escolar se desprende de considerar el contexto diverso de donde provienen los niños ¿Qué desafíos pedagógicos genera contemplar el concepto de trayectoria real?

*Les hacemos un seguimiento y van al CAI, con el programa de aceleración también, así los acompañamos, trabajamos todas en eso para que todos puedan leer y escribir.*

¿Cuáles son los contenidos esenciales que se desarrollan dentro de la Unidad Pedagógica?

*Leer y escribir, hacer sus propios cuentos, textos y entender cuando leen. Interpretar y producir textos es lo que tienen que aprender en la Unidad Pedagógica.*

¿Cómo concibe al sistema de escritura?

- Un sistema de representación
- Un código de transcripción de sonidos

*Es un sistema de representación.*

¿Cómo considera a la evaluación?

*La evaluación me sirve para modificar, cambiar según lo que los chicos necesitan.*

7

### **Entrevista a docente 3 (colegio privado)**

¿Cuál es la metodología que utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿Por qué la elige?

*Utilizo el método ecléctico, porque fusiona lo mejor de los métodos analíticos y los sintéticos.*

¿Conoce la propuesta emanada de las nuevas legislaciones vigentes acerca del rol docente?

*La conozco, y me capacité haciendo un postítulo en lectoescritura. Además soy narradora.*

¿Tuvo que realizar alguna modificación en su práctica docente para adaptarse a esa propuesta?

*Yo ya me venía capacitando, informándome, así que no hubo mucha diferencia con lo que yo venía haciendo.*

¿Cuál es el fin, el objetivo, de la alfabetización inicial?

*El objetivo es que al finalizar la Unidad Pedagógica los chicos sean capaces de interpretar y producir textos.*

En su práctica docente diaria toma contacto con diversidad de experiencias y conocimientos en relación a la lectura y escritura que presentan los niños ¿Cómo aborda esta situación desde su proyecto de enseñanza?

*Es un desafío muy grande trabajar con la diversidad. Este es el segundo año que me toca un niño con autismo, esta vez por suerte está con una maestra integradora. Hace unos años estaba sola y le adaptaba todas las clases para ese nene. Era complicada la situación porque tenía adecuar dos realidades distintas sin descuidar ninguna.*

El concepto de trayectoria escolar se desprende de considerar el contexto diverso de donde provienen los niños ¿Qué desafíos pedagógicos genera contemplar el concepto de trayectoria real?

*El concepto de trayectoria escolar está unido al de diversidad, y es muy complejo.*

¿Cuáles son los contenidos esenciales que se desarrollan dentro de la Unidad Pedagógica?

*Que los chicos identifiquen los fonemas con los grafemas. También el reconocimiento de los números.*

¿Cómo concibe al sistema de escritura?

- Un sistema de representación
- Un código de transcripción de sonidos

*Un sistema de representación.*

¿Cómo considera a la evaluación?

*La evaluación me permite redireccionar mi trabajo, modificar estrategias según las necesidades que van apareciendo.*

## 8

### **Entrevista a docente 4 (colegio privado)**

¿Cuál es la metodología que utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿Por qué la elige?

*Me parece que lo mejor es el método fonético y el alfabético. Porque es más claro y organizado para los chicos. Hacemos inferencias, trabajamos haciendo deducciones con imágenes, con la secuencias narrativa, el dictado, eso favorece las producciones y sobre todo el razonamiento. En segundo grado casi siempre están ya alfabetizados.*

¿Conoce la propuesta emanada de las nuevas legislaciones vigentes acerca del rol docente?

*Sí, por las jornadas.*

¿Tuvo que realizar alguna modificación en su práctica docente para adaptarse a esa propuesta?

*La verdad es que no porque yo ya estaba perfeccionándome estudiando pedagogía.*

¿Cuál es el fin, el objetivo, de la alfabetización inicial?

*Sería que produzcan cuentos, la comprensión y la gramática.*

En su práctica docente diaria toma contacto con diversidad de experiencias y conocimientos en relación a la lectura y escritura que presentan los niños ¿Cómo aborda esta situación desde su proyecto de enseñanza?

*Sí, he tenido situaciones diversas, por ejemplo he tenido un chico con dislexia y como no podía escribir lo hacía que trabaje con la computadora. Al estudiar pedagogía es más fácil, a veces otras compañeras me piden que las ayude con esos casos difíciles porque yo tengo más herramientas.*

El concepto de trayectoria escolar se desprende de considerar el contexto diverso de donde provienen los niños ¿Qué desafíos pedagógicos genera contemplar el concepto de trayectoria real?

*Contemplamos las trayectorias de los chicos, las compañeras nos avisan en que situaciones están, si hace falta pasan a gabinete y ellos los derivan a los profesionales.*



*Tengo un chico con problemas de integración y lo he sentado al lado mío por ejemplo, para fortalecer el vínculo.*

¿Cuáles son los contenidos esenciales que se desarrollan dentro de la Unidad Pedagógica?

*Los contenidos, como te decía, serían cuento, comprensión y la gramática.*

¿Cómo concibe al sistema de escritura?

- Un sistema de representación
- Un código de transcripción de sonidos

*Dejame pensar... como un sistema de representación, sí, porque está representando la realidad.*

¿Cómo considera a la evaluación?

*La evaluación es positiva, te ayuda, hay que perderle el miedo a la evaluación. Tiene que ser acorde a las necesidades del alumno.*

## **9**

### **Entrevista a docente 5 (colegio privado)**

¿Cuál es la metodología que utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿Por qué la elige?

*Yo utilizo el método global. Porque se adapta al razonamiento de los chicos. Les despierta interés porque parte de las cosas que les interesan, empezamos con una experiencia. Igual he estado mucho tiempo en segundo ciclo, recién desde el año pasado he vuelto al primer ciclo, a primer grado, y ahora estoy en segundo grado.*

¿Conoce la propuesta emanada de las nuevas legislaciones vigentes acerca del rol docente?

*Sí lo conozco.*

¿Tuvo que realizar alguna modificación en su práctica docente para adaptarse a esa propuesta?

*Sí uno siempre se está adaptando, el rol docente ha cambiado, yo siempre trabajé fomentando el vínculo, eso sí lo hice siempre.*

¿Cuál es el fin, el objetivo, de la alfabetización inicial?

*El objetivo, la base fundamental es que interpreten y produzcan textos.*

En su práctica docente diaria toma contacto con diversidad de experiencias y conocimientos en relación a la lectura y escritura que presentan los niños ¿Cómo aborda esta situación desde su proyecto de enseñanza?

*Sí, yo trabajo ahora con un nene que tiene TGD. Así que sí, siempre trabajamos con la diversidad. Pido ayuda al gabinete, a la directora para que me orienten para trabajar mejor con él.*

El concepto de trayectoria escolar se desprende de considerar el contexto diverso de donde provienen los niños ¿Qué desafíos pedagógicos genera contemplar el concepto de trayectoria real?

*En febrero comenzamos la articulación con la docente anterior y la que sigue, articulando los contenidos. Si hay problemas se avisa y se deriva a gabinete externo.*

¿Cuáles son los contenidos esenciales que se desarrollan dentro de la Unidad Pedagógica?

*Los contenidos son producción, narración, descripciones, comprensión de consignas decena, reconocimiento de los números, cantidad.*

¿Cómo concibe al sistema de escritura?

- Un sistema de representación
- Un código de transcripción de sonidos

*Es un sistema de representación.*

¿Cómo considera a la evaluación?

*Me evalúo yo misma, me replanteo mi trabajo y hago los cambios que hagan falta.*

## **10**

### **Entrevista a docente 6 (escuela pública)**

¿Cuál es la metodología que utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿Por qué la elige?

*Enseño mediante el diálogo. Con planificaciones semanales, con canciones como Luna Lunera para trabajar los días de la semana. Siempre mediante el diálogo.*

¿Conoce la propuesta emanada de las nuevas legislaciones vigentes acerca del rol docente?

*Sí, es favorable que sean dos años para aprender. Aquí sobre todo hacemos contención.*

¿Tuvo que realizar alguna modificación en su práctica docente para adaptarse a esa propuesta?

*Y bueno siento que ahora el rol del docente es ser mamá, sos el nexo entre la costumbre de la casa y el aprender. Con juegos, con canciones. Los chicos necesitan más contención.*

¿Cuál es el fin, el objetivo, de la alfabetización inicial?

*Que produzcan y entiendan textos. También la autonomía de trabajo, sociabilizar.*

En su práctica docente diaria toma contacto con diversidad de experiencias y conocimientos en relación a la lectura y escritura que presentan los niños ¿Cómo aborda esta situación desde su proyecto de enseñanza?

*Sí, trabajar con la diversidad es complejo porque no tengo herramientas. Revisamos que les falta, y que tenemos que cambiar, y así.*

El concepto de trayectoria escolar se desprende de considerar el contexto diverso de donde provienen los niños ¿Qué desafíos pedagógicos genera contemplar el concepto de trayectoria real?

*No se trabaja tal cual, de hecho no hay trayectorias, no ha habido un trabajo de seguimiento.*

¿Cuáles son los contenidos esenciales que se desarrollan dentro de la Unidad Pedagógica?

*La lectura y la escritura. A mí me gustaría trabajar con música, ejercicios de relajación todo producido por ellos.*

¿Cómo concibe al sistema de escritura?

- Un sistema de representación
- Un código de transcripción de sonidos

*Es un sistema de representación.*

¿Cómo considera a la evaluación?

*Es importante ver que hicimos, quienes participan, eso me sirve para el momento de la evaluación evaluación.*

## **11**

### **Entrevista a docente 7 (escuela pública)**

¿Cuál es la metodología que utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿Por qué la elige?

*Con el método de la oralidad y que desde ahí salgan los disparadores. Empiezo presentando el abecedario.*

¿Conoce la propuesta emanada de las nuevas legislaciones vigentes acerca del rol docente?

*La ley plantea todo muy bonito y la realidad es muy distinta. No tenés gabinete, nadie te orienta. El gabinete tendría que estar dentro de la institución. Acá ni baños hay para la primaria, son compartidos con el secundario.*

¿Tuvo que realizar alguna modificación en su práctica docente para adaptarse a esa propuesta?

*No, porque nadie te orienta de verdad.*

¿Cuál es el fin, el objetivo, de la alfabetización inicial?

*Leer y escribir, así como se trabaja hoy desde la oralidad, que hagan textos y los entiendan.*

En su práctica docente diaria toma contacto con diversidad de experiencias y conocimientos en relación a la lectura y escritura que presentan los niños ¿Cómo aborda esta situación desde su proyecto de enseñanza?

*Haría falta gabinete para trabajar con la diversidad.*

El concepto de trayectoria escolar se desprende de considerar el contexto diverso de donde provienen los niños ¿Qué desafíos pedagógicos genera contemplar el concepto de trayectoria real?

*Trayectoria escolar real no hay ningún trabajo de articulación con eso.*

¿Cuáles son los contenidos esenciales que se desarrollan dentro de la Unidad Pedagógica?

*Conocer el alfabeto y el número. Leer, escribir y sumar.*

¿Cómo concibe al sistema de escritura?

Un sistema de representación

Un código de transcripción de sonidos

*Es un sistema de representación.*

¿Cómo considera a la evaluación?

*Es continua, diaria, me sirve para saber en qué están los chicos y sobre todo me evalúo a mí misma.*

## **12**

### **Entrevista a docente 8 (escuela pública)**

¿Cuál es la metodología que utiliza para enseñar a leer y escribir? ¿Por qué la elige?

*El método del gobierno, que bueno tiene sus pro y sus contras. Partimos desde lo que conocen y de ahí vamos al silábico para reforzar.*

¿Conoce la propuesta emanada de las nuevas legislaciones vigentes acerca del rol docente?

*Sí, lo conozco. Es muy bueno. Podés escucharlos, detectás cosas sobre todo los abusos porque los nenes confían en uno.*

¿Tuvo que realizar alguna modificación en su práctica docente para adaptarse a esa propuesta?

*Sí, estoy haciendo el postítulo en alfabetización inicial.*

¿Cuál es el fin, el objetivo, de la alfabetización inicial?

*Acercarlos al mundo de las letras, de las palabras, abrir ese mundo. La prioridad es la oralidad y a partir de eso construir textos, interpretarlos.*

En su práctica docente diaria toma contacto con diversidad de experiencias y conocimientos en relación a la lectura y escritura que presentan los niños ¿Cómo aborda esta situación desde su proyecto de enseñanza?

*Sí, trato que todos participen, contamos acá con el CAI además.*

El concepto de trayectoria escolar se desprende de considerar el contexto diverso de donde provienen los niños ¿Qué desafíos pedagógicos genera contemplar el concepto de trayectoria real?

*Charlo con la docente anterior, sobre todo la trayectoria de los niños.*

¿Cuáles son los contenidos esenciales que se desarrollan dentro de la Unidad Pedagógica?

*Los contenidos son la lectoescritura, la oralidad, en ciencias tienen muchos experimentos, eso les gusta, los atrapa.*

¿Cómo concibe al sistema de escritura?

Un sistema de representación

Un código de transcripción de sonidos

*Un sistema de representación.*

¿Cómo considera a la evaluación?

*La evaluación es principalmente para tener un panorama de la trayectoria educativa de cada chico.*

## **13**

### **Registro de clase docente1 (1<sup>er</sup> grado A)**

8:00 hs forman en el salón de actos.

8:07 hs saludo inicial, se ubican dentro del aula.

La Srta. recuerda hábitos y reubica a algunos alumnos en otras mesitas.

Inicia la actividad hablando de la experiencia del día anterior sobre el desayuno saludable.

Docente: *miren chicos estos carteles que tengo, fíjense que tienen imágenes y nombres de las imágenes. Ahora las voy a pegar en el pizarrón así las veamos si necesitamos.*

*Bueno a ver separemos en sílabas, en pedacitos, la palabra tortilla. ¡Todos chicos!*

(Los nenes imitan a la señorita y palmean diciendo “tor-ti-lla” y la docente escribe en el pizarrón tortilla)

Docente: *Bueno busquemos una palabrita que rime con tortilla...*

Niña: *frutilla Señor.*

Docente: *muy bien, fru-ti-lla* (señala en el pizarrón con color la última sílaba de ambas palabras, los chicos hablan entre sí, un nene se para y le pregunta algo a otro en voz baja)

Docente: *¡Chicos sentados! Vamos a ver alguna palabrita que rime con medialuna, vamos escuchen bien, medialuna* (pone énfasis al pronunciar luna).

Niño: *¡Cielo!*

Docente: *Nooooo, porque “lo” no es igual a “luna”. No estás pensando bien.* (El alumno guarda silencio y no vuelve a participar en la clase). *Saquen el cuadernito de tareas. Apuren que es muy fácil, es el de tareas. Al niño que habla no le corrijo la tarea. ¡Callados! Todos sentados con el cuaderno abierto para que corrija.*

(Escriben a continuación la fecha)

Docente: *chicos miren, pero fíjense bien en el telgopor donde están los nombres de todos algún nombre que empiece como jueves* (silencio entre los niños) *Bueno a ver miren el abecedario* (escribe mientras lo dice el nombre Juan y la letra j aparte) *¿En qué se diferencian? ¿son la misma letra?*

Chicos: *No.*

Docente: *Chicos es la misma letra solo que los nombres de personas se escriben con mayúscula. Chicos vean bien la letra. Miren bien nosotros trabajamos con letra de carta. Fíjense bien como cambia la vocal* (escribe en el pizarrón Juan con mayúscula y Jeremías con mayúscula) *Bueno hoy es jueves...* (Escribe la fecha en silencio). *¿Quién tiene un nombre que empiece igual a marzo?* (Escribe Martín en el pizarrón)

Niño: *Nicolás.*

Docente: *¿vamos chicos algo que toman los bebes? Así empieza.*

Chicos: *¡leche!*

Docente: *No, piensen bien. Mamadera chicos. Estamos haciendo palabras que empiezan con m.*

Nena: *¿silla?*

Docente: *Nooooo, tenemos que pensar... Bueno ahora saquemos el cuadernito de tareas de nuevo para que peguemos la tarea de la casa ahí.* (Continúa la clase hasta finalizar en esa actividad)

14

### Registro de clase docente 2 (2<sup>do</sup> grado A)

8:05 inicio de clase con saludo. La Señorita copia en el pizarrón “Hoy es lunes 7 de marzo de 2016, Día nublado, Mi señorita es Marisa, Estación verano, Yo me llamo...”, lo coloca en letra de molde primero y luego en letra de carta, les pide a los chicos que copien)

8:25 hs (Escribe en el pizarrón LENGUA)

Docente: *Vamos respetando al compañero, en orden, y en silencio a trabajar en lengua* (mientras lo dice coloca un afiche con la canción de la Reina Batata escrita en él en una de las paredes) *Chicos nos pongamos cerquita, sentaditos en los almohadones que traje cada uno* (coloca otro afiche en la pared donde está escrita la palabra TEXTO) *Calladitos, quietitos. Miren acá el abecedario que ya conocimos el año pasado, a ver leamos A de...*

Alumnos: *Avión* (Leen la palabra que se encuentra debajo de la letra)

Docente: *B de...* (Continúan hasta completar el abecedario). *Bueno ¿quién ha comido batata alguna vez?*

Alumna: *yo como dulce y en puré con la empanadilla dulce.*

Alumno: *no tiene sabor a nada.*

Docente: *Ahhh sí, para algunos es insabora. Bueno leamos todos juntos lo que dice acá.* (Comienzan a leer la poesía) *Chicos algunos están callados y eso no sirve, leamos todos juntos, aunque sea deletreen.*

Alumna: *Seño yo te voy a regalar un zapallo.*

Docente: *Bueno gracias, el del año pasado estaba riquísimo. Chicos ¿qué será abatató?...* (Se escuchan muchos comentarios al mismo tiempo, no se pueden registrar) *Es ponerse nervioso. Bueno leamos de nuevo todos juntos* (Los niños leen nuevamente con la Señorita marcando con una regla palabra por palabra) *¿Chicos quién es una reina?*

Alumno: *¡la que manda a todos!*

Docente: *Bueno ustedes van a buscar esa información en la casa.*

(Da por concluida esa actividad y escribe en el pizarrón LENGUA, CANCIÓN, LA REINA BATATA con letra de molde arriba y carta abajo)

Docente: *Chicos copien lo que está escrito en el pizarrón.* (Desarrollando esa actividad termina la clase).

**Registro de clase docente 3(1<sup>er</sup> grado B)**

Docente: *Chicos buen día.*

Alumnos: *Buenos días señorita.*

Docente: *¿Qué día será hoy chicos?*

Niño: *Hoy es viernes Señor, porque ayer fue jueves y tuvimos gimnasia.*

Docente: *Ajá ¿Estamos todos de acuerdo con lo que plantea el compañero?*

Alumnos: *Sí.*

Docente: *Bueno entonces escribimos la fecha (Mientras escribe lee en voz alta). Creo que podríamos separar en pedacitos a la palabra viernes (Separan todos juntos dando golpes con las manos) Muy bien vier- nes.*

Alumno: *Seño esa empieza como la de Víctor.*

Docente: *Te animás a pasar y escribir Víctor así todos podemos ver donde se parecen (El nene pasa y escribe). Muy bien. Aplausos para el compañero que pasó. (Todos lo aplauden, vuelve a su lugar sonriendo) Ya saben si no sale la letra al principio no hay que preocuparse, estamos aprendiendo y a veces nos equivocamos y entre todos podemos ver los errores y corregirlos. Chicos ¿Qué les parece, miremos con atención las dos palabras... ¿se parecen?*

Alumno: *sí, el primer pedacito, pero un poquito no todo.*

Docente: *Es cierto. VIER no es igual a VIC. ¿Qué cambia? ¿Dónde no es igual? (Subraya con color en el pizarrón VIC y VIER)*

Alumna: *La V y la I son iguales, lo otro no.*

Alumno: *¡yo se otra! ¡Víbora!*

Alumna: *y yo se vino ese que toma mi papá.*

Alumno: *visita también.*

(La docente escribe las palabras dictadas por los niños en el pizarrón)

Docente: *Ahora si podemos copiar la fecha en el cuaderno de lengua. Si no sale tranquilos de a poquito va a ir saliendo, para eso es la tarea para aprender, no hay que preocuparse si no sale al principio, vamos a practicar hasta que salga. ¿Se acuerdan que comimos en el desayuno saludable?*

Alumno: *Sí yo Señor, cereales y banana.*

Docente: *Muy bien las voy a escribir así las vemos bien (Escribe cereales debajo de viernes y luego coloca banana, una nena dicta manzana y la señorita la escribe también) Qué les parece si las miramos bien... ¿se parecerán en el algo?*



Niña: *en que terminan igual manzana y banana.*

Docente: *¡muy bien!. Vamos a jugar con una rima entonces porque esas dos palabras que terminan igual riman... a ver... ¡como una manzana y me voy a la cama!* (Los chicos se ríen) *Bueno muy bien aplausos para todos los que participaron. Vamos a repartir los cuadernitos de tareas, pero antes de comenzar a escribir vamos a fijarnos cuál es la mano con la escribimos... ¿Será la derecha o la izquierda?* (Los chicos toman el lápiz, mueven las manos en el aire como escribiendo hasta que parecen estar seguros de con cual escribir y comienzan a hacerlo copiando la fecha, la Señorita pasa por cada banco ayudando a los nenes que lo solicitan. Esta actividad dura aproximadamente 10 minutos y con ella termina la clase)

## 16

### **Registro de clase docente 4 (2<sup>do</sup> grado B)**

8:10 hs colocan la fecha luego de saludarse.

Docente: *Chicos copiamos la fecha en el cuaderno de lengua... Ayer leímos una poesía ¿se acuerdan?*

Alumno: *Sí, la de las hormigas estudiosas.*

Docente: *Muy bien hoy vamos a trabajar su vocabulario. Copien en el cuaderno (escribe en el pizarrón en letra cursiva palabras extraídas de la poesía: hormigas, hileras, escuela, esfuerzan, gotitas, responsables, ordenadas). Las tenemos que separar en sílabas... Se acuerdan como se separaba en sílabas ¿verdad? Bueno leamos todos juntos las palabras* (Leen todos juntos, luego copian la tarea y se escuchan palmadas mientras separan en sílabas cada uno en su pupitre. La Señorita pasa entre las mesitas, trabajan durante toda la hora en esta actividad, al culminar la tarea muestran sus cuadernos a la docente que está en su escritorio).

## 17

### **Registro de clase docente 5 (2<sup>do</sup> grado A)**

La clase inicia a las 8:12 hs. Los alumnos y la señorita se saludan.

Docente: *¿Quién puede leer por favor la poesía de Las Hormigas Estudiosas?*

Alumna: *Yo Señor.* (Lee la primera estrofa)

Alumno: *Yo sigo Señor.*

Docente: *Bueno continuá vos. (Termina de leer) ¿De qué se trata? ¿Quién lo escribió?*

Alumno: *Es de unas hormigas a las que les gustaba mucho ir a la escuela y lo escribió una persona que primero lo imaginó en su cabeza y después se sentó a escribirlo para que lo lea el que quiera.*

Docente: *Sí así es. ¿Este es un texto como el que leímos el año pasado?* (Comentan entre ellos el nombre del texto que menciona la Señorita).

Alumno: *No es igual, éste está escrito distinto.*

Docente: *¿Por qué decís eso? A ver todos pensemos en lo que él está diciendo.*

Alumna: *Porque ese era un cuento y éste está escrito como poesía. Por eso no igual. Pero los dos son para que leamos.*

Docente: *claro, así es uno está escrito en prosa, el cuento, y la poesía está escrita en verso. Disfrutamos leyendo a los dos. Se acuerdan que ayer decíamos que habían pedacitos de las palabras de la poesía que se parecían, que terminaban igual...*

Niña: *sí, por ejemplo... hormigas y migas.*

Docente: *Muy bien. Alguien más puede pensar un ejemplo, puede no ser de la poesía, podríamos inventar una oración que rime o decir dos palabritas que rimen...*

Alumno: *escuela y muela.*

(La señorita las escribe en el pizarrón, marca UELA con tiza de color)

Alumna: *abuela también seño.*

(Escribe abuela y nuevamente marca UELA)

Alumna: *plaza y calabaza seño.*

Docente: *si, la escribamos también* (Escribe en el pizarrón y marca con tiza de color AZA). *Yo tengo una hilera con higuera* (Escribe marcando ERA con color). *Bueno muy bien vamos a colocar la fecha en el cuaderno de lengua y a continuación escribimos la consigna ¿alguien me puede ayudar a repartir estas fotocopias?* (Una nena se acerca y las reparte las copias mientras la señorita escribe en el pizarrón la consigna) *Copien la fecha, la consigna y peguen las dos fotocopias.* (Los chicos trabajan sobre la tarea asignada hasta culminar la hora, la señorita acude al llamado de los nenes que lo solicitan)

## 18

### Registro de clase docente 6 (1<sup>er</sup> grado A)

La clase inicia con el saludo de la señorita a los chicos a las 8:15 hs.

Docente: *¿Se acuerdan que trabajamos ayer con Rigoberto que le gusta ir a la escuela? Bueno hoy traje a Rigoberto para que lo rellenemos con pelotitas ¿quieren?* (Mientras

habla les muestra una cartulina que tiene la imagen de un muñeco y la pega en el pizarrón)

Alumnos: *Siiii*

Docente: *Bueno les entrego a cada uno papeles y plasticola así lo vamos rellenando.* (Los alumnos comienzan a hacer pelotitas y pegarlas en el muñeco. Esta actividad es desarrollada durante toda la hora de clases, solo se hacen comentarios acerca del tamaño de las pelotitas durante el transcurso de la actividad).

## 19

### Registro de clase docente 7 (1<sup>er</sup> grado B)

La clase comienza a las 8:10 hs con el saludo entre docentes y alumnos.

Docente: *A ver este es el abecedario ¿se acuerdan cuáles habíamos dicho que eran los días de la semana?* (lo pega en el pizarrón al tiempo que escribe los días de la semana). *Vamos a buscar en los días de la semana escritos en el pizarrón las letras con que comienzan sus nombres* (los lee). *Bueno ahora vamos a escribir la fecha: hoy es martes... ¿y cómo está el día?...*

Chicos: ¡Llueve!

Nena: (se acerca a la Señorita) *Seño ¿lo copio en el cuaderno?*

Docente: *No* (contesta elevando la voz) *¿yo te dije eso? Entonces pensá y sentate.* (la niña retorna a su lugar en silencio) *Estamos en lengua* (escribe lengua en el pizarrón). *Piensen quién tiene un nombre que empiece como martes...*

Niño: *Mateo seño.*

Docente: *Muy bien, Mateo, pasá y poné Mateo* (luego ella marca la M de Mateo en el pizarrón) *¿Y? ¿qué más?*

Niña: *Emilia tiene "M".*

Docente: *¿pero empieza con eme? Pasá y escribila mirando el cartel.* (la niña escribe EMILIA mirando siempre el cartel que está en el tergo) *¿Tiene? Sí, pero no empieza.*

Niña: *Iris tiene la I.*

Docente: *Sí, pero estamos buscando con eme.* (Escribe en el pizarrón IRIS y le hace un círculo a la letra I)

Niño: *Seño Sofía tiene la S de martes.*

Docente: *Pasá y escribila... la tiene al final no al principio. ¿Ves?* (nuevamente hace un círculo en la primera letra de la palabra).

Niño: *¿Seño puedo pasar?*

Docente: *Pasá y ¿qué vas a escribir?* (el nene pone su nombre en el pizarrón, escribe LAUTARO) *Esa empieza con ele* (hace un círculo sobre la L). *Bueno chicos ya van a tocar el timbre, vayan saliendo al recreo si no después no pueden comprar en el kiosco. Aprovechen y vayan al baño también.* (Concluye la clase).

**20**

### **Registro de clase docente 8 (2<sup>do</sup> grado B)**

Ingreso al aula 8:20 hs

Saludo entre docentes y alumnos 8:25 hs

Docente: *¿Chicos cantamos la canción de la reina batata? Comencemos...*

(Los niños cantan la canción pedida por la señorita).

Docente: *Muy bien, ahora nos pongamos en círculo con nuestros pupitres así nos podemos ver todos mientras estamos en la clase.*

Los niños acceden al pedido de la señorita, se acomodan en un semicírculo.

Docente: *Ahora si... ¿qué es la batata?*

Niña: *es como la papa seño.*

Docente: *si, es un tubérculo, como la papa. Y ¿quién escribió la canción?*

Niña: *María Elena Walsh.*

Docente: *Así es, para mañana buscamos todos la biografía de María Elena Walsh. ¿y qué día es hoy?*

Niño: *hoy es 10 seño.*

Docente: *Bueno sacamos el cuadernito, escribimos la fecha de hoy y copiamos la canción de la reina batata que voy a escribir en el pizarrón.*

(Esta actividad se realiza hasta finalizar la clase).

## ANEXO E – FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

### AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE POSGRADO O GRADO A LA UNIVERIDAD SIGLO 21

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

<b>Autor-tesista</b> <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i>	Ramírez Malena
<b>DNI</b> <i>(del autor-tesista)</i>	27962971
<b>Título y subtítulo</b> <i>(completos de la Tesis)</i>	Alfabetización Inicial en Tucumán: teorías y prácticas docentes
<b>Correo electrónico</b> <i>(del autor-tesista)</i>	maleramirez@live.com.ar
<b>Unidad Académica</b> <i>(donde se presentó la obra)</i>	Universidad Siglo 21
<b>Datos de edición:</b>  <i>Lugar, editor, fecha e ISBN (para el caso de tesis ya publicadas), depósito en el Registro Nacional de Propiedad Intelectual y autorización de la Editorial (en el caso que corresponda).</i>	

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

<b>Texto completo de la Tesis</b> <i>(Marcar SI/NO)<sup>[1]</sup></i>	Si
<b>Publicación parcial</b> <i>(Informar que capítulos se publicarán)</i>	

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

**Lugar y fecha:** San Miguel de Tucumán 06 de Septiembre de 2016

Malena Ramírez

\_\_\_\_\_  
**Firma autor-tesista**

\_\_\_\_\_  
**Aclaración autor-tesista**

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:  
\_\_\_\_Universidad \_\_\_\_\_ Siglo  
21\_\_\_\_\_certifica  
que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

[1] Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63. Se recomienda la NO publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.

---

Firma Autoridad

---

Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado