



Licenciatura en Educación

Trabajo final de graduación. PIA

La alfabetización inicial en niños, jóvenes y adultos

María Paula Gutiérrez
Año 2020

Agradecimientos

Este trabajo final de graduación en el marco de la Licenciatura en Educación implicó para mí un gran desafío. En primera medida porque es la primera vez en la que me enfrento a realizar un trabajo con esta envergadura, y en segunda, porque la modalidad de la carrera que pude hacer por mis responsabilidades y horarios fue totalmente a distancia, lo cual, al momento de comenzar con el trabajo, a pesar de que teníamos un seminario dedicado específicamente al TFG, me costó mucho ya que no tenía a nadie con quien hablar para escoger el tema, o para decidir para dónde inclinarse. No solo me refiero a docentes presenciales, sino también a compañeros o colegas. Estoy convencida que los trabajos colaborativos son mucho más enriquecedores que realizarlos de manera individual, “dos mentes piensan mejor que una”.

Finalmente, entre tanta lluvia de ideas me reúno con una íntima amiga, María Belén Dichiara, con quien compartimos también la pasión por la educación y la enseñanza y quien hace poco tiempo pasó por esta misma instancia de realizar su tesis final de grado y me orientó a elegir entre las problemáticas posibles a desarrollar, en cómo encararlo y en importantes sugerencias de material teórico. Aquí con ella va mi primer agradecimiento, por su tiempo, su acompañamiento y el vínculo que nos une hace más de 15 años.

En segundo lugar, pero no menos importante, les estoy profundamente agradecida a mis padres, quienes desde que tengo uso de razón me impulsan a crecer, dándome con su mayor esfuerzo las mejores posibilidades de educación, apoyándome en cada elección que tomé en mi larga trayectoria escolar y en mi vida en general.

En especial a mi madre, por ser mi apoyo, mi sostén, mi ejemplo de lucha, de mujer y de madre. Ojalá la vida me alcance para devolver tanto amor.

En tercer lugar, a mi esposo, por su incondicionalidad, por acompañarme, incentivarme, ayudarme a crecer y a muchas veces dejar de lado sus intereses para que yo pueda alcanzar mis metas.

Y ya entrando específicamente en quienes de una forma u otra participaron en el desarrollo del presente trabajo, le agradezco a mi profesora de tesis Mónica Luque, por su

cordialidad, su paciencia y su compromiso a la hora de corregir cada una de las entregas previas a esta versión final con sugerencias acertadas e incentivos a continuar.

A la profesora de la escuela nocturna Dr. Ricardo Rojas en la que realicé el trabajo de campo, por su buena predisposición, por recibirme con las puertas abiertas, por transmitirme su amor hacia la enseñanza, y permitirme estar en cada una de sus clases.

A la directora de la escuela primaria Dr. José Bianco, Jacqueline Fillmore, porque fue quien me permitió el acceso a la institución para completar el trabajo de campo, por su tiempo brindado, por su ayuda y consejos para este camino tan apasionante que es la docencia.

Le agradezco a la docente de primer grado de la ya mencionada institución primaria, por también permitirme observar sus clases, por su cordial recibimiento, por estar siempre a mi disposición y transmitirme admiración por su trabajo diario con los niños.

Y, por último, a cada estudiante con el que entablé un vínculo, una charla, compartí una clase, un mate o solo la presencia, desde los niños de primaria a los jóvenes y adultos de la escuela nocturna, sin ellos no hubiera sido posible este trabajo.

No quiero olvidarme de nadie, pero las personas que me acompañaron de manera directa como las que nombré como las indirectas, fueron muchas, sin cada uno de ellos no solo esta investigación no hubiese sido posible, sino que muchas instancias importantes de mi vida no se hubieran concretado. ¡Gracias a ustedes!

Resumen

Este Proyecto de Investigación Aplicada tiene como objetivo conocer en profundidad de qué manera los adultos se apropian de los procesos de lectura y escritura de la lengua, en su etapa inicial, comparándolo con el mismo proceso realizado por niños. Para resolver este cuestionamiento, se construye un marco teórico, se recuperan experiencias docentes en nivel primario común, donde se entablan relaciones y acercamientos con los procesos de alfabetización en niños llevándose a cabo un amplio trabajo sobre la modalidad de jóvenes y adultos para que las relaciones sean factibles. Los conocimientos sobre los modos en que los sujetos jóvenes y adultos se apropian del sistema de escritura se amplían desde diferentes estrategias metodológicas: investigación teórica, trabajo de campo en el que se llevan a cabo observaciones participantes, encuestas a los diferentes sujetos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, y análisis de los datos recabados. A modo de cierre se hacen reflexiones acerca del problema planteado desde un recorrido a lo largo de todo el trabajo realizado, arribando a algunas conclusiones y dejando abierta la posibilidad de nuevos interrogantes para profundizar en el tema.

Palabras claves: Jóvenes y adultos. Proceso de apropiación de la lengua. Alfabetización en niños. Alfabetización en adultos.

Abstract

This Applied Research Project aims to know in depth how adults appropriate the processes of reading and writing the language, in its initial stage, comparing it with the same process carried out by children. To solve this question, a theoretical framework is built, teaching experiences are recovered at the common primary level, where relationships and approaches are established with the literacy processes in children, and although the experience in the modality of youth and adults as a teacher is low, an extensive work is carried out on this one so that the relations are feasible. The knowledge on the ways in which these subjects appropriate the writing system is extended from different methodological strategies: theoretical research, fieldwork in which participant observations are carried out, surveys of the different subjects involved in the teaching-learning process, and analysis of the data collected. As a closing, reflections are made about the problem

raised from a journey throughout the work, arriving at some conclusions and leaving open the possibility of new questions to delve into the subject.

Keywords: Youth and adults. Appropriation process of the language. Literacy in children. Adult literacy.

Índice

Capítulo I	7
Introducción	8
Objetivos.....	9
Antecedentes	9
Capítulo II.....	12
Marco teórico... ..	13
Capítulo III.....	21
Metodología.....	22
Universo empírico.....	22
Los instrumentos de recolección de datos... ..	24
Trabajo de campo.....	25
Análisis de datos... ..	26
Capítulo IV.....	44
Conclusiones finales.....	45
Bibliografía.....	51
Anexos... ..	53

CAPÍTULO I

I.1 Introducción

Al momento de afrontar este trabajo se pretende enriquecer la experiencia como docente de nivel primario en la modalidad de jóvenes y adultos, abordándola desde un contexto y situaciones educativas concretas, observando los procesos de estos sujetos en un Centro Educativo de Nivel Primario Adultos (C.E.N.P.A.). Este es el principal motivo por el cual se realiza esta investigación, dado el marcado interés por la educación de jóvenes y adultos y la posibilidad de ejercer la profesión en esta modalidad

Desde la propia experiencia con niños, sumando las observaciones concretas realizadas durante esta investigación, más algunos hallazgos de investigaciones desarrolladas en el marco teórico sobre las diferencias en cómo enseñar a leer y a escribir a un niño de un adulto es como surge el tema-objeto de este trabajo. El mismo se configura en una exploración sobre los procesos de apropiación del conocimiento en la escritura de los jóvenes y adultos de nula o baja escolaridad en comparación a niños, siendo éste el interrogante central de la investigación.

Así, podemos indicar que esta investigación trata sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura de personas que inician su alfabetización en la edad joven o adulta, comparando este mismo proceso de alfabetización inicial con niños que comienzan a transitar su escolaridad primaria. Estudiando dos grupos de educandos, por un lado, jóvenes y adultos cursando primer ciclo del primario de la escuela nocturna Dr. Ricardo Rojas, ubicada en la ciudad de Villa María; y, por otro lado, niños de primer grado de la escuela primaria Dr. José Bianco, situada también en la misma ciudad. Ambas instituciones son de gestión pública.

Concretamente, nos preguntamos: *¿Cuáles son los aspectos que se asemejan o diferencian entre los procesos de apropiación de la lengua escrita en adultos (de nula o baja escolaridad) y niños?*

De la cuestión arriba enunciada, se desprenden los siguientes interrogantes que orientarán la investigación:

- ¿Cómo son las prácticas de lectura y escritura en los espacios de enseñanza-aprendizaje de los sujetos estudiados?
- ¿Cuál es el uso que se le da a la lectura y a la escritura en el aula?

- ¿Cuáles son los sentidos construidos por los jóvenes y adultos estudiados en torno a la lectura y escritura?

I.2 Objetivo general

- Analizar las prácticas de enseñanza- aprendizaje en procesos de apropiación de la lengua escrita en jóvenes y adultos de nula o baja escolaridad de la escuela nocturna Dr. Ricardo Rojas de la ciudad de Villa María, en comparación con el mismo proceso en niños que inician su alfabetización.

I.3 Objetivos específicos

- Establecer comparaciones entre la apropiación de la lengua escrita en niños y en jóvenes y adultos para mejorar enseñanza.
- Analizar las prácticas de lectura y escritura que desenvuelven docentes y alumnos en ambos grupos.
- Analizar los usos de la lectura y la escritura, tanto en jóvenes y adultos como en niños.
- Identificar los significados construidos por los alumnos (jóvenes y adultos y niños) respecto a la escritura.

I.3 Antecedentes

En los antecedentes del presente trabajo se encuentra la motivación inicial que impulsó la construcción del objeto de estudio de este proyecto. Se trata de un trabajo final de Licenciatura en Ciencias de Educación, de la Universidad Nacional de Córdoba “Estudiar: una trama compleja para jóvenes y adultos” (María Belén Dichiara, 2018) el cual se conoce de cerca, a través del vínculo con la autora, y despierta el interés por ampliar los conocimientos en la modalidad. El estudio aporta una exploración sobre las trayectorias socio-educativas de los jóvenes y adultos, sujetos actuales de la educación primaria en el programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos de la secretaría de Educación de la Municipalidad de Villa María, desde el año 2015 hasta la actualidad. Entre sus conclusiones se indica el valor que le dan los sujetos a los aprendizajes escolares y que por diferentes motivos vinculados a sus vidas cotidianas quieren finalizar, ya que son deudas pendientes que por sus trayectorias socio-educativas particulares no pudieron culminar.

Por su parte, Marcela Kurlat (2011), pone el foco en “Alfabetización y escritura” sobre sujetos adultos, a partir del cual constituye posteriormente su tesis de maestría en Psicología Educacional. Se rescatan de esta tesis el análisis de las producciones escritas en el aula que llevó a distinguir características como:

La escritura usualmente relacionada a situaciones de copia, ejercitaciones y descifrado, siendo casi nulas las propuestas de escritura autónoma de parte de los sujetos, y la existencia de cierta inhibición de parte de los alumnos para la producción de escrituras por sí mismos en ausencia de un modelo. “Las escasas producciones autónomas observadas en este estudio permitieron pensar en posibles coincidencias con los modos de conceptualización propios de los niños en su proceso de construcción del sistema de escritura” (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Por su parte, la autora Marcela Kurlat en los resultados del proceso de investigación realizado para su tesis de doctorado: “Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos” (Kurlat, 2011). Se propuso conocer los procesos de construcción del sistema de escritura de personas jóvenes y adultas que asistían a espacios de alfabetización inicial. Se trabajó desde la perspectiva psicogenética (Ferreiro, 1986). Los hallazgos centrales plantean que los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización “construyen niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los encontrados en niños en investigaciones antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y colaboradores, 1983; Ferreiro, 1986, 1994; Vernon, 1991, 1997, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari, 2007; Grunfeld y Siro, 1997; Zamudio, 2008; Vernon y Cano, 2008; Grunfeld, 2011, conversación personal); y con los encontrados en adultos no alfabetizados (Ferreiro y colaboradores, 1983)” (Kurlat, 2011, p. 22).

Emilia Ferreiro llevó a cabo una investigación en México entrevistando alrededor de 60 adultos entre hombres y mujeres de diferentes edades, planteando como problema ¿cuál es el conocimiento que los adultos pre-alfabetizados tienen del sistema de escritura? (Ferreiro, 2007)

En relación con el recorrido académico en la carrera de Ciencias de la Educación se destacan los conocimientos incorporados en el cursado de la materia “Psicología del Aprendizaje y Creación de Nuevos Escenarios Educativos” en la Universidad Siglo 21, tomando la mirada psicogenética de autores como Piaget y Vigotsky (1934), agregando de este último el carácter social del aprendizaje con el concepto de la Zona de Desarrollo

Próximo, la cual se genera en la interacción entre la persona que ya domina el conocimiento o la habilidad, en este caso serían los docentes y aquella que está en proceso de adquisición (el adulto pre- alfabetizado).

A partir de los antecedentes revisados se incrementa la incógnita de cómo aprende un adulto a leer y a escribir, cómo se debe llevar a cabo la enseñanza de la cultura escrita teniendo en cuenta y, sobre todo, las diferencias que existen con los niños. Si partimos de la base que el adulto trae consigo un bagaje de conocimiento desde el desarrollo de su vida que el niño no cuenta, que está inmerso en el mundo letrado y hace uso del mismo muchas veces sin notarlo, no podemos dejar de lado estas significaciones en el momento de ser mediadores del conocimiento.

En el siguiente capítulo se desarrollan conceptos claves sobre los temas abordados y además se agrega una mirada a las condiciones didácticas de los grupos estudiados.

CAPÍTULO II

II.1 Marco teórico

En esta investigación se consideran tres conceptos claves que ayudan a configurar el análisis del tema de estudio. El primero hace referencia a los sujetos jóvenes y adultos; el segundo refiere al concepto de apropiación aludiendo a la alfabetización y la literacidad, y finalmente la interpretación general que se hace de la cultura escrita.

Para hablar sobre los sujetos destinatarios de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) primero es necesario explicitar de qué se habla cuando se hace referencia a ellos, y, por ende, qué se debe tener en cuenta para un análisis profundo de la realidad en la que están inmersos. La EDJA es considerada como el ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales destinado a la población de 15 años o más, que ya no asiste al sistema educativo. Según Brusilovsky y Cabrera (2005), citado en Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media (Ministerio de Educación, 2010, p.7) “el término educación de adultos significó en nuestro país y en América Latina un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de los sectores populares” .Por su parte, Rodríguez, R. (2003) plantea que esta modalidad se define por el sujeto destinatario y que el término “adulto” adquiere significado al referirse a parámetros de edad. En la última reunión de Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (en adelante: CONFINTEA) se suscribió una definición de educación de adultos donde se establece que “las personas cuyo entorno social considerada adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejora sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad” (UNESCO/CONFINTEA VI, 2009) citado en Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media (Ministerio de Educación, 2010, p.8).

Otro concepto importante en este proyecto es el de apropiación. Lorenzatti (2009) con lecturas de Heller (1977) y Rockwell (2006) considera que se trata “de un proceso continuo y se centra en una relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en distintos ambientes” (Lorenzatti, 2009:43). Desde una perspectiva antropológica, “apropiación se entiende en términos sociales porque no se

centra en el proceso cognoscitivo de aprendizaje que define la actividad del sujeto, sino en las relaciones y prácticas sociales cotidianas, a través de las cuales los sujetos se encuentran con otros y construyen conocimientos” (Lorenzatti, 2009, p.43).

En este estudio se toman los nuevos estudios de Literacidad como perspectiva central en el análisis de las prácticas que involucran procesos de apropiación del sistema de escritura. Consideramos, coincidiendo con muchos autores (Gee, 1996; Kalman, 2003, 2005; Lorenzatti, 2018; Street, 1984, 2005; Zavala, 2002, entre otros), como un conjunto de prácticas sociales asociadas a diferentes ámbitos de la vida.

Street (2005), considera que las prácticas de alfabetización varían de un contexto a otro; se trata de una práctica social, con principios epistemológicos socialmente construidos. Es decir, analizar la literacidad como práctica social enmarcada en prácticas sociales más amplias implica mirar al sujeto desde su cotidianeidad.

Al respecto, Kalman (1998) sostiene que “leer y escribir implica también aprender a participar en una variedad de actividades gobernadas por reglas sociales que regulan el uso de la lengua escrita en situaciones concretas así como las formas convencionales para hablar de acerca de lo escrito” (pág. 2) Continúa la autora diciendo que “el lenguaje oral y escrito se aprende a través de la experiencia comunicativa, el cual permite entender cómo se habla y con quién, cuando se escribe y de qué manera” (pág.4)

Desde un enfoque sociocultural, Kalman (2004) desarrolla investigaciones sobre las conceptualizaciones que se construyen acerca de lo que significa leer y escribir en una sociedad letrada, entendiendo a la alfabetización como el desarrollo de conocimiento y uso de la lengua escrita en un mundo social que contempla actividades socialmente validadas, considera que no es simplemente el aprendizaje de los aspectos básicos de la lectoescritura sino que involucra también el uso de la lengua escrita para participar en la sociedad.

El tercer término a desarrollar mencionado anteriormente, es el de cultura escrita. La escritura en nuestra vida cotidiana está en todas partes, en todos los contextos, si miramos alrededor difícilmente no encontremos algún cartel, papel, carta, letrero, libro. Como menciona Judith Kalman (2003) tomando palabras de Ruth Schwartz-Cowan, una historiadora de la tecnología, ha notado que nuestra vida cotidiana está permeada por la cultura escrita. Fundamenta su argumento con una serie de caracterizaciones ilustrativas que muestran la omnipresencia de la escritura en la vida contemporánea: señala, por

ejemplo, que cuando llegamos a un acuerdo, lo escribimos; cuando intercambiamos propiedades, redactamos una escritura; cuando hacemos una compra, se llena una factura o se entrega un recibo. Asimismo, nota que cuando queremos regular el comportamiento de la colectividad, redactamos y escribimos leyes. Cuando la vida nos asombra, la contemplamos y escribimos nuestras reflexiones. Cuando nuestros seres queridos están lejos les escribimos cartas o correos electrónicos. Uno de los símbolos más importantes de nuestra cultura, el objeto que guía la vida comunal y espiritual de una parte importante de la sociedad, es un libro. Desde hace más de dos mil años, los símbolos escritos y las formas de ser que los acompañan han ocupado paulatinamente espacios importantes en la vida cotidiana, convirtiéndola en una cultura escrita.

Dejando reflejada la importancia de la escritura en nuestra vida es que, como educadores, es necesario poder ser un buen referente, realizar un correcto andamiaje en las prácticas de enseñanza- aprendizaje de la cultura escrita, tanto en niños, como adultos.

Lo que hace posible esta comparación es que los educadores de nivel primario tienen la posibilidad de desarrollar su tarea docente en varias modalidades, desde una escuela común, hasta en EDJA. El interrogante al que el problema central lleva es que si bien la alfabetización en niños y adultos tienen muchos aspectos en común, como afirma Ferreiro: la convergencia encontrada en los procesos de adquisición del sistema de escritura en jóvenes y adultos en relación con los niños se dio en cuanto a: idénticos niveles de respuesta en el análisis al interior de la palabra (el nombre propio); la existencia de niveles de conceptualización presilábicos a alfabéticos; el sostén de hipótesis de cantidad mínima y de diferenciación inter e intra figural; el pasaje por dificultades de coordinación de las propiedades cualitativas y cuantitativas de las secuencias gráficas para la producción e interpretación de escrituras en algunos sujetos, con centraciones en uno u otro aspecto; la dificultad de escritura de sílabas complejas en los sujetos con un nivel alfabético inicial y procesos de transformación según patrones gráficos conocidos; la similitud en los procedimientos de escritura utilizados por los sujetos en sus caminos de escritura, las verbalizaciones que acompañan dicho proceso y los tipos de denominaciones de letras que se utilizan. Se reencontraron asimismo los hallazgos del único estudio psicogenético realizado con adultos pre alfabetizados sobre sus ideas acerca del sistema de escritura (Ferreiro y colaboradores, 1983).

Nos preguntamos qué ocurre con las diferencias, trasladándose también a las diferentes formas de enseñar. Enfocándonos en el análisis de comparación sobre los modos de apropiación de niños y adultos, Ferreiro, E. (2007) expresa que las conceptualizaciones acerca del sistema de escritura tienen un origen extra- escolar, considerando, en divergencia de los niños, que no es tan clara la diferencia entre conocer y usar las letras, es decir que mientras más nombres de letras conocen, mayor posibilidad hay de pertenecer a algún grupo en donde se manifieste algún uso de las letras. Otros aportes significativos que tomamos en un cierre inconcluso de esta investigación, la autora describe algunas diferencias y similitudes entre niños y adultos pre- alfabetizados: “Las semejanzas son notables en muchos aspectos cuyas relevancias teóricas no es nada despreciable: los adultos manifiestan los mismos requerimientos de cantidad mínima y de variedad interna que ya conocemos en los niños; manifiestan similar distinción entre “lo que está escrito” y “lo que se puede leer”, dificultades similares para manejar las relaciones entre el todo y las partes al nivel de la palabra escrita; etc. Pero también es cierto que no todos los niveles de conceptualización identificados en los niños se reencuentran en los adultos: los niveles más primitivos están prácticamente ausentes” (pág. 205)

Las semejanzas coexisten con diferencias marcadas: una fuerte distinción entre las grafías- letras- y las grafías – números-, conjuntamente con posibilidades de cálculo mental que los niños no poseen; una comprensión de la importancia de las segmentaciones del texto que es poco frecuente en los niños; una comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita que tampoco los niños poseen en igual grado, etc.” (pág. 206)

Otra diferencia hallada es que en los niños y sobre todo en instituciones escolares formales, se habla de la apropiación de la lectura y la escritura de la lengua como alfabetización inicial. En cambio, en los adultos este término, como se mencionó anteriormente, está en desuso, usándose ahora el término literacidad. Zavala (2002) reconoce distintas líneas dentro de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Menciona a las siguientes: Barton (1994) relaciona el concepto de literacidad con la lectura y escritura; Gee (1996) adopta un concepto más amplio y llega a cualquier sistema simbólico enraizado en la práctica social; Heath (1982), la concibe como las variadas formas existentes de interactuar con el lenguaje alrededor de la escritura; Scollon y Scollon (1981) la vinculan con los patrones discursivos del lenguaje oral o escrito asociados a cualquier código desde

donde se registran conceptos. Estas diferencias ayudan a complejizar el concepto y diferenciarlo explícitamente de la concepción de alfabetización, que estaría dando cuenta de una perspectiva técnico-metodológica desconectada de los procesos históricos y políticos que van marcando la vida de los sujetos. En esta línea, Zavala (2002) señala que el término alfabetización se asocia a un aspecto mecánico y se lo reduce al ámbito educativo, especialmente con la instrucción formal.

Los aportes de estos autores reflejan una distinción importante respecto alfabetización y literacidad haciendo referencia a la primera como pura codificación y decodificación de palabras mientras el segundo término abarca las prácticas sociales de los sujetos permitiéndoles ser parte de la cultura escrita, aun sin decodificar.

El campo de investigaciones didácticas sobre procesos de construcción del sistema de escritura en niños en contextos escolares es vasto (Castedo, 2010; Ferreiro, 1989; Lerner, 1987, 2001; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Nemirosky, 1999; Kaufman, 1988; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Weisz, 1996, citadas en Grunfeld, 2012), a diferencia del campo de la educación de jóvenes y adultos, Kurlat (2015)

Según la experiencia de las docentes observadas y entrevistadas y haciéndose un recorrido sobre los materiales que se encuentran disponibles para la enseñanza en la modalidad de jóvenes y adultos se puede decir que es muy escasa, lo que dificulta la tarea docente en el campo.

Natalia, una de las docentes de la escuela Ricardo Rojas con la que se mantuvo una conversación informal, cuenta que hace poco está incursionando en este “mundo”, que es muy interesante, totalmente diferente a la escuela común pero que encuentra mucho déficit en los materiales para el docente. “Hay muy poco y viejo, se encuentran generalmente recomendaciones de algunas actividades como no infantilizar con imágenes, ponerlos en contexto ya que son adultos”.

Para hablar de las condiciones didácticas a tener en cuenta para la enseñanza de la cultura escrita, es pertinente mencionar una investigación, que, si bien desarrolla dos modelos diferentes en las metodologías de enseñanza en niños, se puede llevar al campo de la EDJA, considerando el déficit encontrado en este campo. Kalman(2004) en sus tesis de doctorado ya mencionada, cita a Diana Grunfeld (2012), quien en su tesis de maestría

realizó una investigación en niños de cinco años contraponiendo dos modos de enseñanza de la escritura, la “tradicional” y la “constructivista”.

Ancladas en la tradición escolar y fundadas en la teoría del déficit, se encuentran prácticas que proponen la enseñanza de un “conjunto de habilidades” perceptivo-motrices como prerrequisito y la posterior enseñanza fragmentada y graduada de letras para que los niños aprendan a leer y a escribir. En contraposición, plantea Grunfeld, las prácticas de enseñanza de orientación constructivista que se basan en las investigaciones psicogenéticas como aporte para comprender el proceso de adquisición infantil de la lectura y la escritura, proponen situaciones didácticas donde la lengua escrita se presenta en el aula como un objeto cultural con el cual los alumnos, considerados lectores y escritores desde el inicio, ejercen diversas prácticas sociales en distintos contextos de uso. En el marco de tales prácticas, los niños se apropian progresivamente de la escritura como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción, como sostiene la enseñanza tradicional. Kalman (2004, p. 104)

Habiéndose entrevistado a 105 niños entre ambos modelos, se concluye que, si bien coincidieron los procedimientos como nombrar letras, emitir fonemas y sílabas del segmento a escribir, hay diferencias en los niveles de conceptualización. En las escuelas de enseñanza constructivistas se hallaron más niños con escritura evolutiva superiores a las de las escuelas de enseñanza tradicional. Esto evidencia que los niños pertenecientes al primer modelo utilizan las letras en un avance de comprensión del sistema de escritura, mientras que en el modelo tradicional la comprensión del funcionamiento de escritura es baja o nula ya que se pone el énfasis en la mera copia, en presentar las letras en el orden secuencial del alfabeto, en ejercitar sus formas en el espacio gráfico fuera de una situación contextualizada y en evocar oralmente palabras que comienzan con una letra determinada. Contrariamente en el modelo llamado constructivista, los niños buscan información en referentes para saber qué letra escribir, leen para controlar lo escrito y corregir, evocan palabras claves, y solicitan la escritura de palabras referentes para la escritura de una nueva haciendo uso reflexivo del sistema. La investigación finalmente concluye:

Parecería que una propuesta didáctica que ponga en primer plano la escritura en tanto posibilidad de que los niños produzcan de acuerdo a sus propias conceptualizaciones, brinde instancias de interpretación de la propia producción escrita, proponga revisiones acerca de lo escrito, diseñe situaciones de lectura con contextos facilitadores, abra intercambios entre el docente y los alumnos y entre compañeros entre sí con el propósito

de conversar acerca de lo que dice o de cómo escribir una palabra brindando oportunidades de confrontar ideas, pensar y explicitar razones, tiene mayores posibilidades de promover aprendizajes en los niños acerca de las unidades menores de la palabra. (Grunfeld, 2012: 181)

Desde el propio desarrollo del presente estudio, se realizaron observaciones de sujetos en los inicios de la alfabetización en las modalidades de la escuela común y la escuela para adultos. Las diferencias entre estas, no sólo son las que están a simple vista como las edades, el contexto, la cantidad de alumnos, sino también en las formas de enseñanza por parte de las docentes.

Se observó que en la escuela común la docente llevaba a cabo una situación didáctica basada en el modelo constructivista detallado anteriormente en la investigación de Grunfeld 2012, en el que la docente incentiva al niño a buscar referentes a la hora de escribir alguna palabra, sus escrituras son autónomas siendo ella la guía en las producciones de los niños. Por ejemplo, la maestra les pide que escriban el nombre “Joaquín” (nombre del libro de cuentos con el que venían trabajando) dejando el cuento expuesto en la sala para que ellos en la tapa puedan buscar dónde dice tal palabra, mientras de manera oral los guía con preguntas como: “¿Qué día de la semana comienza igual que Joaquín?; miren este animal (marca un cartel con una jirafa) comienza igual que Joaquín”

Los niños en su mayoría contestan a sus preguntas en voz alta, buscan los referentes pudiendo escribir autónomamente el nombre del cuento.

Por el contrario, en las observaciones realizadas en la escuela para adultos, la sala casi no cuenta con referentes, las producciones autónomas de los estudiantes son bajas, siendo las consignas por parte de la docente un mero copiado del pizarrón, dictado de palabras silábico, siendo ella quien las va escribiendo en el pizarrón con los estudiantes, cada una de estas fuera de contexto. Por ejemplo, escribe en el pizarrón lo siguiente:

LEE Y COPIA EL CARTEL

NATI COME MILANESAS CON PURÉ

FORMA LAS SÍLABAS:

NA- NE- NI- NO- NU

ESCRIBE PALABRAS QUE LLEVEN ESAS SÍLABAS¹

Cuando los estudiantes terminan de copiar leen junto a ella lo que dice en voz alta y piensan palabras. Después de un silencio, algunos silabeaban palabras como “*ja-ja-rra!*”, “*na-na-na*”. Al no encontrar ninguna, ya que en ningún momento buscan referentes ni la docente los guía en su búsqueda, ella les dice: “vamos a escribir Nico” y les dicta por sílaba, escribiendo ella también en el pizarrón. Los estudiantes copian la palabra. Con esta dinámica continúa la actividad.

Los ejemplos mencionados son muestras de los modelos de enseñanza que nombramos con Grunfeld, 2012, siendo distintas las modalidades en las que se da, pero poniendo de manifiesto la comprensión del sistema de escritura que conlleva cada uno de ellos.

Hasta aquí se desarrolla el marco teórico, concentrándose en los conceptos que luego nos ayudan a la recolección de información, a analizar las prácticas observadas y a ampliar cada uno de los objetivos.

La autora de la presente tesis concuerda con los conceptos utilizados considerándolos de mayor aceptación dentro del campo de la enseñanza de la alfabetización y pertinentes para este caso.

En el siguiente capítulo se detalla el marco metodológico que se implementó a lo largo del proceso de construcción empírica con el objetivo de ampliar y dar respuesta al interrogante inicial y sus objetivos.

¹ Anexo nº7

CAPÍTULO III

III.1 Metodología

El interés por conocer los procesos de apropiación de la lectura y la escritura por parte de sujetos jóvenes y adultos, considerándolos como prácticas sociales, supone conocer aspectos de la vida social que habitualmente no se hace público. Desentrañar situaciones particulares, prácticas de lectura y escritura, modos de apropiarse de los nuevos conocimientos a partir de los ya construidos, las representaciones, intereses y significaciones construidas a lo largo de la vida de cada sujeto, hacen que nuestra investigación tome un enfoque socio antropológico (Rockwell, 2009). El diseño de esta investigación es descriptivo, en palabras de Rockwell de enfoque socio antropológico con corte etnográfico, enmarcándose en un paradigma cualitativo.

La población que lo constituye son los sujetos que cursan la escuela primaria en el primer ciclo del C.E.N.P.A. Dr. Ricardo Rojas de la ciudad de Villa María.

Así mismo la población con la que se comparan los procesos de apropiación de la lengua de dichos alumnos, son estudiantes cursando primer grado de la escuela Dr. José Bianco, ubicado también en la ciudad de Villa María.

III.2 Universo empírico

La selección de los lugares de inserción en el campo se hace pensando en varias consideraciones. En primer lugar, la accesibilidad a la escuela nocturna no es simple ya que se debe pasar por una autorización por parte de la inspectora de la región de Villa María de jóvenes y adultos. En la ciudad hay varios programas relacionados con la educación de jóvenes y adultos, pero se opta por la institución mencionada, un lugar de educación formal, ya que los objetivos de la presente investigación se relacionan con la didáctica de los procesos de apropiación de la lengua escrita para tomar como modelo referente a la hora de llevarlo a la propia práctica. Dentro de las opciones de educación formal primaria para adultos en la ciudad de Villa María hay seis, una escuela nocturna de jóvenes y adultos y seis C.E.N.P.AS: el que funciona en la “Escuela Granja Los Amigos”; el perteneciente al Servicio Penitenciario número 5 (Cárcel de Encausados); el que lo hace en la escuela primaria Domingo Faustino Sarmiento; el que se encuentra ubicado en la escuela Justo José de Urquiza; el C.E.N.P.A que desarrolla sus actividades en la escuela primaria Gral. San Martín y que lleva su nombre; y finalmente, la escuela nocturna “Doctor Ricardo Rojas”,

que funciona en la escuela Dr. Nicolás Avellaneda, el cual se conoce de cerca por ser ámbito de trabajo de la investigadora, siendo este el seleccionado para el desarrollo de la presente tesis. La misma es una escuela urbana, pública estatal, mixta y de formación laica. Cabe mencionar que es la única escuela nocturna para adultos que hay en nuestra ciudad, y una de las pocas que quedan en la provincia de Córdoba, con 61 años de trayectoria, habiendo comenzado a funcionar en el año 1958.

La inserción en el campo por parte de la investigadora se dio en el mes de abril del 2019, concurriendo de dos a tres veces por semana en cada institución, con una duración de dos horas por encuentro. La accesibilidad a la institución tuvo en cuenta aspectos como: la disponibilidad horaria, los días de cursado, la cooperación de los docentes y la regularidad en la asistencia de los alumnos.

Al momento de llevar a cabo el trabajo, la matrícula de estudiantes era entre primer y segundo ciclo es de cincuenta (50), siendo la mitad de primer ciclo en el que se desarrollan mayormente las tareas de alfabetización. El número de estudiantes no es el que se ve reflejado en las aulas, ya que está en permanente cambio, siendo la asistencia de muchos de los estudiantes bastante inestable.

Las clases se dictan de lunes a viernes de 19 a 22 horas con un recreo de 25 minutos de 20.35 a 21 horas. En los momentos de inserción en el aula, nunca se presentaron la misma cantidad de estudiantes, siendo la presencia máxima de diez personas y la mínima de tres. Los estudiantes son de ambos sexos con variado rango de edades. Las mismas van desde un joven de 21 años a una mujer y un hombre de 61 años.

Por otra parte, a modo de comparar los procesos de apropiación de los adultos con niños, se seleccionó una escuela primaria con las mismas características: urbana, pública estatal, mixta y de formación laica, la escuela Dr. José Bianco. Es una institución que cuenta con una matrícula de seiscientos cincuenta y cuatro alumnos (654), divididos en dos turnos, mañana y tarde, con cuatro cursos por grado, teniendo el primer grado seleccionado veintiséis (26) alumnos que concurren en el turno de la tarde, con un porcentaje de asistencias de 97%. Once de ellos son niños y quince niñas de entre 5 y 6 años.

La directora de la escuela fue la encargada de seleccionar el grado y la docente a observar.

III.3. Los instrumentos de recolección de datos

Las estrategias de recolección de datos que se desarrollan en esta investigación son las siguientes:

a) Observaciones participantes

-En el aula donde se cursa primer ciclo de la educación primara de EDJA (son aulas que se usan en el día por estudiantes de primaria de la escuela común Dr. Nicolás Avellaneda)

-En el aula de primer grado de la escuela Dr. José Bianco.

Se realizan durante el mes de abril del año 2019, concurriendo tres veces por semana, en las horas donde se da lengua y literatura. Son dos horas en cada encuentro, sumando así 24 horas de observaciones en cada modalidad.

La intención es objetivar lo que sucede en el lugar y entablar relaciones con los sujetos. Las veinticuatro horas de observaciones participantes, permiten realizar un registro sistemático de lo que acontece en el aula, en las horas de lengua y literatura.

b)Entrevistas en profundidad a los sujetos seleccionados cursando el primer ciclo del primario de Educación de Jóvenes y Adultos y de primer grado posibilitando un diálogo abierto y flexible entre el Investigador social y el entrevistado mediante una construcción conjunta del objeto de estudio a partir de la expresión de los sujetos intervinientes y sus diversos enfoques. A través de las entrevistas se busca específicamente reconstruir las prácticas y los significados que le otorgan los sujetos estudiados a sus experiencias en relación al sistema de escritura. Se realizan entrevistas semi estructuradas Se desarrollan como una conversación intencional. Las mismas, permiten la obtención de cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitan por escrito, debido a su carácter confidencial o porque supongan una fuerte implicación afectiva o profesional. Serán entrevistas formales (previamente preparadas, con grados de flexibilidad, por el entrevistador). Coincidimos con Fairchild (2009) que define la entrevista como la “obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”. En este punto tomaremos como referencia el libro “La investigación en el aula” de Andreoni, Martini y Bossio (2001), donde se resalta la importancia de tener un guión para la realización de la entrevista: que consiste en trazar un

esquema en el cual se consignen el tema central y cuestiones secundarias a indagar, tanto preguntas como argumentos que permitan pasar de un tema a otro.

c) Se analizan cuadernos, cartas, carteleras, entre otros, de los sujetos estudiados en los espacios donde se llevan a cabo las interacciones principalmente con fines pedagógicos entre la docente y los estudiantes en proceso de alfabetización. El instrumento es la observación directa. La interpretación de aquellos registros nos permite detectar posibles estrategias utilizadas por las personas involucradas.

El análisis de la información recolectada se centra en la lectura y relectura de las observaciones y entrevistas; el cruce de categorías emergentes y el análisis de los registros que refiere y permite la interpretación de las diferentes prácticas de lectura y escritura de los sujetos jóvenes y adultos en proceso de alfabetización. Esta información, que se convierte en dato significativo, permite comprender la configuración de los sistemas de escritura a partir del cómo, cuáles, dónde y para qué leen y escriben.

III.4 Trabajo de campo

Al comenzar el trabajo de campo se investigó las instituciones a las que asistían jóvenes y adultos para concluir sus estudios primarios en la ciudad de Villa María y a la vez se buscó una escuela primaria de gestión estatal para que el contexto de ambos sujetos a observar no sea demasiado diferente.

De las instituciones se pidió una autorización formal de la Universidad Siglo 21 para insertarse en las mismas. En esa solicitud, se informó acerca de los propósitos de la investigación y de los datos que puedan ser recabados de la misma. Acto seguido, se puso en contacto con las instituciones para constatar horarios de clases, (sobre todo en las que se dicta Lengua) y cantidad de alumnos, con el fin de coordinar el comienzo del trabajo de campo en cada una de ellas.

El primer contacto presencial con las instituciones fue con ambas directoras, quienes mostraron la parte edilicia de las escuelas y presentaron el siguiente trabajo ante las docentes y los estudiantes habilitando de esta manera el ingreso a las aulas.

luego de esto comenzaron las observaciones. La mirada fue puesta en primer momento al contexto áulico: distribución de bancos, posición de los alumnos, de la docente, material de estudio, referente de escrituras, producciones de los estudiantes.

En segunda instancia el foco se pone en las actividades propuestas por la docente, sus intervenciones y la ayuda que les provee a los estudiantes para favorecer el aprendizaje. En esta misma instancia se puede visionar la posición de los estudiantes, cómo responden a las consignas, de qué manera se relacionan con la lectura y escritura, cómo se relacionan entre ellos para llevar a cabo las diferentes propuestas de aprendizaje.

Por último, se entra en escena desde la interacción comunicativa, realizando entrevistas ²abiertas a las docentes, quienes luego sugieren a qué estudiante es favorable por cuestiones de regularidad y predisposición, realizar la entrevista. Dichas entrevistas parten de una guía de preguntas realizadas con anterioridad para orientar el desarrollo.

Las entrevistas fueron de manera individual y cara a cara a la docente de jóvenes y adultos, y a dos de sus estudiantes. Iván de 21 años y María de 52.

Por otro lado, se realizó una encuesta ³a la docente de primaria respetando las preguntas que se le habían realizado a la maestra anterior. De esta manera se obtuvo de las mismas, información verbal y no verbal. “A través de la interacción podemos emitir y recibir mensajes con lo cual logramos crear un punto de comprensión, es decir, no podemos hablar de comunicación no verbal de forma aislada, sino como una parte inseparable del proceso de comunicación”, coincidiendo con Ortiz, H. (2015).

III.5 Análisis de datos

El análisis de los datos se da en diferentes instancias y categorías, trabajando con la información recabada. En primer lugar, se elaboraron registros de observaciones y de las entrevistas para luego hacer una lectura exhaustiva de los mismos. De esta manera se buscan categorías emergentes con el fin de seleccionar los temas centrales y realizar una comparación y descripción de los mismos.

Strauss y Corbin (2002) explicitan que los propósitos del investigador pueden ser diferentes: desde la construcción de un “ordenamiento conceptual” de algunas categorías a

² Anexo 3 y 4

³ Anexo 2

la construcción de “teoría sustantiva” con un nivel de profundidad mayor. El primer propósito es el que orienta la presente tesis.

El siguiente cuadro ordena los datos relevantes recabados en las instancias de recolección, para la elaboración del mismo se tuvo en cuenta el registro de las observaciones participantes (anexo 7 al 14, página 62 a 70), las entrevistas realizadas (anexo 3 y 4, página 59,60), análisis de cuadernos.

Cuadro número 1: comparación de variables

Variables	Adultos	Niños
Contexto	Escuela nocturna, urbana, pública.	Escuela primaria, urbana, pública.
Antigüedad de la institución	61 años.	82 años
Matricula	50 inscriptos.	654 en dos turnos.
Contexto socio-cultural	Clase baja. Mujeres amas de casa, cobran planes sociales. Hombres con trabajos de oficios.	Clase media-baja. Padres empleados, trabajos de oficios. Muy pocos profesionales.
Horarios	De 19 a 22 con un recreo de 25 minutos de 20.30 a 21 hs.	De 8 a 12, turno mañana De 14 a 18, turno tarde. Tres recreos de 10 minutos.
Aula	Tradicional. Pupitre de a dos. Pizarra al frente. Escasos referentes	Mesas redondas de 4 a 5 estudiantes. Pizarra en frente. Muchos referentes.
Asistencia	10 estudiantes en primer ciclo. Asistencia irregular.	Primer grado “C”, 26 niños. Porcentaje de asistencia del 97%.
Docente	Una para Lengua y Ciencias Sociales y otra para Matemática y Ciencias Naturales.	Una docente para las cuatro áreas.

Materiales de trabajo	Pizarrón, cuadernos personales, fotocopias (escasas)	Pizarrón, cuadernos, libros de 1° grado, libros de cuentos, referentes.
Intervenciones docentes	Dando actividades de lectura y escritura.	Atendiendo a las necesidades puntuales de cada niño y grupales guiándolos en sus escrituras.
Consignas	Teniendo en cuenta los objetivos y contenidos seleccionados y planificados	Desafiantes, relacionadas a sus trabajos, comprensibles para ellos y según sus necesidades.
Material docente	Lineamientos curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos. No se encuentran materiales para la enseñanza.	Diseño curricular de la educación primaria, cuadernos para el aula, libros de didáctica, cuadernos de actividades, propuestas didácticas elaboradas por el Ministerio de Educación.

Cuadro 1. Contexto, recursos. Fuente: elaboración propia sobre la base observaciones y análisis de documentación.

De los datos sistematizados anteriormente, se desprenden diferentes categorías. En cada categoría se discriminan una serie de subcategorías que para su análisis e interpretación luego definen qué se entiende por cada una de ellas.

Cuadro número 2: categorías y subcategorías

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Modelos de enseñanza	Tradicional
	constructivista

Modalidades	Escuela primaria
	Educación para jóvenes y adultos
Intervención docente	Estrategias
	Consignas
	Materiales
Procesos de apropiación	Alfabetización
	Literacidad

Cuadro 2. Modelos de enseñanza. Fuente: elaboración propia sobre la base observaciones y análisis de documentación.

Cuadro número 3: subcategorías y definiciones

SUBCATEGORIAS	DEFINICIÓN
Tradicional	<p>Entiende la enseñanza como una transmisión directa de conocimiento del profesor al alumno, poniendo el foco completamente en este último.</p> <p>Los alumnos son vistos como recipientes pasivos de conocimiento, sin necesidad de jugar un papel en su propio proceso de aprendizaje</p>
Constructivista	<p>Considera que el aprendizaje nunca puede provenir de una fuente externa al alumno. Por el contrario, cada aprendiz tiene que «construir» su propio conocimiento.</p> <p>El profesor debe generar las condiciones adecuadas para que el alumno pueda ir construyendo su aprendizaje.</p>

Escuela primaria	<p>La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los SEIS (6) años de edad.</p> <p>La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común.</p>
Educación para jóvenes y adultos	<p>La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.</p>
Estrategias	<p>Las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.</p>
Consigna	<p>Es una herramienta que permite al docente orientar el proceso cognitivo y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Se análoga a la consigna con una “valla y</p>

	trampolín”, "valla" en el sentido de límite y "trampolín" en el sentido de disparador, que abre hacia ciertos universos y a la vez acota en relación con ellos.
Materiales	Son los elementos que emplean los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos.
Alfabetización	Codificación y decodificación de palabras. Una perspectiva técnico-metodológica desconectada de los procesos históricos y políticos que van marcando la vida de los sujetos.
Literacidad	Se trata de una práctica social, con principios epistemológicos socialmente construidos. Abarca las prácticas sociales de los sujetos permitiéndoles ser parte de la cultura escrita, aun sin decodificar.

Cuadro 3. Modelos de enseñanza. Fuente: elaboración propia sobre la base observaciones y análisis de documentación.

Respecto a la presentación de los resultados, interpretación de observaciones y entrevistas, notas de campo, análisis de elementos, se hace el análisis desde la perspectiva de las diferentes categorías adentrándonos en las respectivas subcategorías.

Luego de un mes de participar tres veces por semana en cada institución, se pudieron observar datos relevantes a las maneras de enseñanza de la lectura y escritura de la lengua tanto en adultos como en niños y sus concepciones de las mismas.

Modalidades y procesos de apropiación

A pesar de las marcadas diferencias que existen en una y otra modalidad, las prácticas de enseñanza no difieren por lo que refiere a cada modalidad sino, que se observa en el modelo de enseñanza. De esta manera las diferencias entre alfabetización y literacidad no se ven reflejadas en las clases.

Ambos grupos tienen una fuerte actividad de escritura a través del dictado del docente, o copiado del pizarrón, dejando en la modalidad de adultos afuera la cuestión de que la lectura y la escritura se relacionan con una práctica social desconociendo la apropiación de conocimientos que los adultos tienen fuera de la escuela.

Las actividades en adultos se reducen mayormente a la escritura a través del deletreo o silabeo siendo casi nulas las instancias de lectura.

En los siguientes recuadros se encuentra el registro de las observaciones realizadas en las clases. También se transcribe lo que escribe la docente en el pizarrón y las diferentes intervenciones que se suscitan entre los estudiantes y docentes.

Registro: 16 de abril del 2019. EDJA

LEE Y COPIA EL CARTEL

NATI COME MILANESAS CON PURÉ

FORMA LAS SÍLABAS:

NA- NE- NI- NO- NU

ESCRIBE PALABRAS QUE LLEVEN ESAS
SÍLABAS

Cuando los estudiantes terminan de copiar leen junto a ella lo que dice en voz alta y piensan palabras. Después de un silencio, algunos silabeaban palabras como “*ja-ja-rra!*”, “*na-na-na*”. Al no encontrar ninguna, ya que en ningún momento buscan referentes ni la docente los guía en su búsqueda, ella les dice: “vamos a escribir Nico” y les dicta por sílaba, escribiéndolas ella también en el pizarrón. Los estudiantes copian la palabra.

D: Vamos a escribir con NU.

E1: NUBE

D: bien, ¿Cómo escribimos BE?

E2: Con B

D: Bien. (Escribe BE)

D: Ahora una palabra más larga: CANELONES

(La C les cuesta)

E1: La de mamá

Un estudiante intenta escribirla solo, la docente lo corrige “no, te faltan letras, vos escribís las que te suenan fuertes, pero si escribís así (por sílabas) te va a salir.

D: Piensen otro

E3: AMASA

D: No, no estamos en esa.

E2: Lima

D: No, Lina puede ser, un nombre.

El estudiante que escribió solo canelones dice: “No me voy a apurar porque después no me sale”

D: Piensen ustedes ahora un rato.

E1: Mito

E2: Mesa

E3: Na-da

D: Bien Oscar. Escriban nada.

D: Una parecida: Nido

Va al banco de una estudiante y le pregunta: ¿Ahí dice NI Gri? Ahí no dice NI.

La estudiante borra todo.

D: Ahora mono.

E: La P

D: NO

E2: La de mamá con la O

D: ¡Bien! Ya estamos en hora, dejamos acá.

Registro: 17 de abril 2019. EDJA

“ESCRIBE UN LISTADO DE COSAS QUE HAY EN UNA TIENDA”

Entre todos van diciendo las palabras y las van deletreando mientras la docente las pronuncia silabeándolas.

REMERA- PANTALON- MEDIAS- BUZOS- POLLERA-MINI-ZAPATILLAS- SABANA-
FRAZADA-MANTEL- PLATOS- TENEDOR- COLCHA.

Estudiante: “te, la T con la a”

Docente: “TE dije”

(Va a ver el cuaderno de otra alumna) “NE, ¿qué falta Gri?”

Gri: “La I”

Docente: “No, para que diga NE”

(Ahora quieren escribir colcha)

Docente: CO

E: TO

Docente: Dije CO, ¿cuál es? Miren la fecha: miérCOles, marca con un círculo la silaba.

Docente: No se van a acordar de la CH.

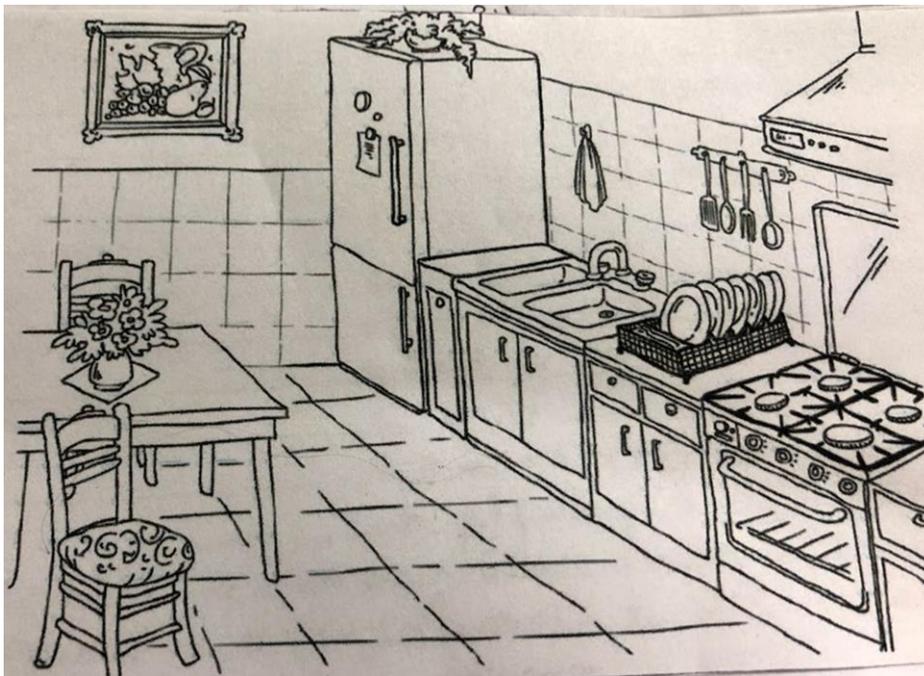
Estudiante: ah, sí, la H que es muda.

Docente: No, es la “CHE” de chocolate.

Terminan y comienza el recreo.

Registro: 23 de abril de 2019. EDJA

La docente reparte la siguiente imagen:



La consigna esta presentada en el pizarrón:

OBSERVA LA IMAGEN

ESCRIBE UN LISTADO DE TODO LO QUE VES

Entre todos nombran los objetos que hay. La docente los va registrando en el pizarrón junto a ellos.

Ejemplo: CUADRO

D: cu

E: ¿la D?

D: No, la de coco como dice Oscar.

E: la C

D: Bien, ¿y cuál falta para que diga CU?

E2: La A

D: No, U, U, CU

E1: La U

D: Bien. CU- A

E2: La A

D: Bien, la A. y DRO se escribe así. (Lo escribe ella justificando que es una silaba compuesta).

Al escribir de esta manera la mayoría de los objetos que ven, la docente para finalizar les dice: “la pegan de la puntita y la pintan”

Una de las estudiantes está pintando todo de un solo color, a lo que la docente la interrumpe y le dice que no tiene un solo color, que tiene varios.

El interrogante que surge es, qué relación podemos encontrar en este tipo de actividad con la vida cotidiana de los alumnos de aquí. Si se pretende tomar al alumno como un sujeto de aprendizaje cargado de conocimiento, contextualizado con una historia de vida, quien es partícipe cotidianamente de la cultura escrita. ¿Qué diferencia hay en estas actividades con las que se le dan a un niño en pleno proceso de alfabetización? ¿Dónde está la supuesta diferencia entre la literacidad y la alfabetización?

Aquí no se encuentra más respuesta que este tipo de actividad responde cien por cien al concepto de alfabetización, codificando y decodificando palabras descontextualizadas y sin una razón de uso.

La mayoría de las actividades son de exclusivo copiado, como si esta práctica fuera el motor del aprendizaje de la escritura. Práctica que sucede en todas las modalidades, siendo o pareciendo ser una tarea propia de la escuela.

18 de abril 2019. EDJA

Hoy trabajan ambos grupos (1° y 2° ciclo) juntos en una actividad especial:

Dialogan sobre los derechos de los aborígenes. (Las dos docentes participan en esta clase leyendo).

Luego todos copian del pizarrón que el 19 de abril se conmemora el Día del Aborigen y los derechos de los cuales hablaron en un comienzo.

Intervención docente y modelos de enseñanza

Por otra parte, en varias de estas actividades dejan de entrevisto que si bien, como mencionó una de las docentes en una charla informal con la investigadora, se dan recomendaciones de no infantilizar al adulto con las actividades o consignas, creemos que no se cumple en este caso:

“Hay mucho déficit en los materiales para el docente, hay muy poco y viejo. Lo que se encuentra generalmente son recomendaciones de cómo enseñar ciertas actividades, como no infantilizar con imágenes, ponerlos siempre en contexto”. Natalia, docente de matemática, EDJA.

“*La pegan de la puntita y la pintan*”. La docente de lengua se refiere a la fotocopia vista en una de las clases.

Esta consigna nos cansamos de escucharla en aulas del nivel primario, ya que los niños cuando pegan generalmente le ponen mucho pegamento, o si no las pegan las pierden. ¿Es necesario en un adulto que va a las clases de alfabetización para aprender a leer y a escribir, que se le ordene pegar de la puntita y pintar una fotocopia de un dibujo de una cocina con sus elementos? ¿Tiene alguna función para el desarrollo de su capacidad de lectores y escritores?

Los alumnos, y en varias ocasiones la docente, no tienen como representación de sí mismos que ellos son lectores no convencionales, que traen conocimientos, que saben. Por el contrario, en muchas ocasiones se escuchó decirles frases como “yo no sé nada”

9 de abril de 2019. EDJA

Iván, un estudiante de primer ciclo, le cuenta a una compañera nueva cómo trabajan. “Yo no sé mucho, ella sabe (señalando a una compañera). Luci también sabe, nosotros tres estamos iguales.”

De la misma manera la docente tiene comentarios o actitudes revalidando estas opiniones: “D: Bien, la A. Y DRO se escribe así. (Lo escribe ella justificando que es una sílaba compuesta).”

Docente: No se van a acordar de la CH.

Estudiante: ah, sí, la H que es muda.

Docente: No, es la “CHE” de chocolate.

Estos comentarios propios o ajenos sobre sus aprendizajes obturan el proceso, dándoles inseguridad y dependencia absoluta para poder escribir, no cumpliendo de esta forma con uno de los objetivos principales: la lectura y escritura autónoma.

Sin embargo, cuando se le pregunta a Iván, el sujeto estudiante entrevistado si usa la escritura en su vida diaria responde:

“Si, en mi casa cuando estudio y en todos lados cuando camino por la calle veo carteles y los entiendo, pero no los leo.”⁴

Lo que se contrapone a su visión de aprendizaje escolar, “yo no sé mucho, ella sabe” haciendo referencia a que sabe escribir algunas palabras y a él le cuesta.

Respecto a los materiales que se usan en las clases, hay una contradicción con lo que se dice y lo que se ve en la práctica más allá que las dos docentes con las que se tuvo relación de la escuela para adultos opinan que hay poco material de apoyo docente.

“Hay mucho déficit en los materiales para el docente, hay muy poco y viejo. Lo que se encuentra generalmente son recomendaciones de cómo enseñar ciertas actividades, como no infantilizar con imágenes, ponerlos siempre en contexto”. Natalia, docente de matemática, EDJA.

La docente a la que se siguió y entrevistó responde de esta manera respecto al tema:

Entrevistadora: ¿Encuentra suficiente material docente para la enseñanza de Jóvenes y adultos?

Docente: No, no hay material para la enseñanza de jóvenes de adultos.

E: ¿Qué tipo de actividades les propone?

D: Diferentes actividades se proponen: listado de palabras (frutas- verduras- productos de supermercado), recorte de letras y sílabas con un propósito determinado, reconocimiento de vocales y consonantes, formación de nuevas palabras (lectura- asociación), presentación de imágenes para describir (de diarios, revistas), exploración de diversos portadores de textos (folletos, facturas de servicios, manuales, diarios, libros), anticipación (pre-lectura), etc.⁵

Las clases observadas no han sido representaciones de las actividades que plantea la docente. A excepción de los listados de palabras. En ningún momento se observó a los estudiantes realizando lecturas de portadores, ni actividades autónomas.

⁴ Anexo nº 3

⁵ Anexo nº1

En la escuela primaria de niños las diferencias ya se observan al ingresar al aula, como se mencionó anteriormente, tienen un rico ambiente alfabetizador que da cuenta que los niños lo utilizan no solo para escribir a partir de alguna palabra, sino para referenciar días, fechas. Un ejemplo de esto se da cuando una niña se acerca a la investigadora y cuenta que cumple los años en poco tiempo, “terminando los números es mi cumpleaños (mira el referente numérico del 0 al 30) el 30”, dice.

Las clases comienzan siempre a partir de un disparador, como se desarrolla en los siguientes registros:

Registro: 16 de abril del 2019, Escuela primaria.

La seño les presenta a los niños la próxima actividad “vamos a leer un cuento” y se los muestra.

Una niña dice “está al revés”.

-No está bien, responde la seño.

-El cuento se llama el Zoológico de Joaquín y el autor es Pablo Bernasconi. ¿Dónde dirá Joaquín?
¿Con qué letra empieza?

-Algunos dicen U, pero la mayoría dice J.

- ¡Muy bien! Andrés marcá en el abecedario cuál es la J.

- ¡Muy bien! ¿Qué día de la semana empieza con J?

-jueves, contestan en coro.

La docente escribe Joaquín en el pizarrón.

Les lee el cuento, aunque con muchísimas interrupciones ya que los niños hablan, se levantan.

En un momento dice la palabra *jirafa* y les pregunta con qué letra empieza.

- Con J, responden
- ¿Igual a qué nombre?
- Joaquín

Escribe *jirafa* en el pizarrón.

Termina el cuento y les pregunta: ¿Qué animales armó Joaquín? Los niños nombran de manera colectiva

Les reparte una fotocopia con un fragmento del cuento.

-Lo van a mirar, miramos las letras, ¿dónde está el título?

-Acá dice Joaquín, responde un niño.

- ¡Muy bien! Lo marcamos. ¿Cuántas veces dice la palabra Joaquín?

Registro 23 de abril del 2019. Escuela primaria

Siendo las 14.20, hoy están presentes los 26 niños.

Ponen la fecha, observan cómo está el día.

MARTES 23 DE ABRIL

SOLEADO CON NUBES

DOCTOR JOSÉ BIANCO.

Piensan y escriben entre todas palabras que comiencen igual que MARTES.

MESA

MOMIA

MUSEO

Salen al recreo. 14.50

15.10 regresan.

- Señor: a ver si alguno se acuerda... ¿el día de qué es hoy?

-E: Del libro.

-S: ¿Y para qué sirven los libros?

-E: Para leer.

-S ¿De qué serán estos libros? (mostrando libros de cuento)

-E: de cuentos, dicen varios.

-S: ¿Y son los únicos que hay?

-E: No, hay para escribir.

-S: también tenemos los de la biblioteca. ¿Quién los estuvo leyendo?

(Muestra uno, lee la tapa “lengua- matemática- ciencias”) ¿Es un libro de cuentos esto?

-E: ¡No! (Contestan varios)

-S: ¿Y de qué sería? (abre el libro) – Esto es un índice, dice el número de las páginas.

Acá dice “aprender matemática”. ¿Será un cuento? ¿De qué será?

-E: De matemáticas.

-S: ¿Esto es un cuento? (lee y les muestra un cuento)

-E: Algunos dicen si y otros no.

-S: Escuchen. (Comienza a leer) ¿No será un cuento?

-E: Si

-S: Okey, ¿pero esto es un libro de cuentos? (Lee actividades)

-E: No también hay cosas de matemática.

-S: ¡Bien! Es un libro para primer grado que tiene varias actividades y algunos cuentos también.

Reparte un libro de cuentos a cada mesa.

-Cuál será la tapa del libro? ¿Esta adelante o atrás?

Todos los chicos reconocen la tapa

-S: ¿Que hay en la tapa del libro?

-El título, el dibujo, responden algunos.

-S: ¿Y el dibujo de qué será?

-Del cuento

-S: ¿y qué más hay?

-El autor.

-Qué es el autor?

-El que escribe.

-S: señálenme dónde está el título.

Algunos niños lo abren, otros señalan correctamente.

-S: ¿y por qué será ese?

-Porque están las letras negras.

-S: ¿Cómo son las letras del título, grandes o chiquitas?

-Más grandes.

Recorre la sala para que todos señalen donde está el título de su cuento... Luego les lee los datos de la tapa y les pregunta cuál es el título, quién es por ejemplo Laura Devetach.

-La autora, responden de manera acertada los niños.

-S: Ahora vamos a escribir DIA DEL LIBRO. ¿Cuándo es el día del libro?

-Hoy!!!

-S: ¿son importantes los libros?

-Sí, para leer.

-S: Para leer, para disfrutar, para aprender, agrega la docente.

Escriben copiando del pizarrón.

DIA DEL LIBRO

MIRAMOS ALGUNAS DE SUS PARTES

15.50 Toca el timbre, terminan las horas de Lengua.

Registro 25 de abril del 2019. Escuela Primaria

Comienzan con la fecha y a escribir cómo está el clima.

JUEVES 25 DE ABRIL

LLUVIOSO

DOCTOR JOSÉ BIANCO

LA SENO NOS LEYÓ “HAY UNA HORMIGA EN EL BANO”

Para escribir jueves se ayudan con carteles que ya tienen contruidos sobre cada consonante y las 5 sílabas formadas por las vocales. Buscan en él la J y la señorita interviene con preguntas orientadoras:

-jueves, con cuál sílaba va?

Luego entre todos reconstruyen el cuento en forma oral con intervenciones de la docente.

-Qué pasó con los animales? ¿La mamá encontraba a alguno? ¿Qué pasó al final del cuento?

-S: Hacemos una lista de los animales que habla en el cuento. ¿Cuál era el principal? Vení Delfi a escribir “hormiga”. ¿Con qué letra empieza?

-con la O

-Bien, pero hay una trampita. Empieza con H. Hor, cual sigue?

-La R

-Bien! ¿Y MI, con qué silaba va?

Algunos gritan “I”

-Pero antes suena mmmmi. ¿Cuál silaba es?

-Algunos dicen M.

-Bien! “GA” como se escribe?

-Algunos gritan “A”

-Pero antes de la A, ¿cuál suena?

-La G, responde una niña.

-bien! ¿Qué otro animal?

-El sapo, dicen.

-Si!!! Sapo es fácil, a ver...

-Con la S

-Y la A, dice otra nena.

-Si!!! Y busquen qué silaba usar para decir “PO”

La docente pasa por las mesas para ver si están escribiendo bien. A algunos les señala dónde tienen que hacerlo.

La lista queda formada de la siguiente manera:

HORMIGA

SAPO

VÍBORA

PÁJARO

ZORRO

LEÓN

Cuando terminan de copiar la lista en sus cuadernos, tienen que dibujar el cuento.

Salen al recreo.

En la entrevista personal a la docente de primaria se le preguntó cómo interviene ella en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura por parte de los niños, a lo que ella nos responde:

Atendiendo a las necesidades puntuales de cada niño, ya sea para indicar el lugar en donde deben copiar en sus cuadernos, para guiarlos en la escritura de alguna palabra (¿Cuál será la “LLL...” ?; ¿Con qué letra empezará la palabra “casa”? ¿Cómo cuál te suena?; a ver, nos fijemos en el abecedario; etc.), o en la búsqueda de alguna palabra que comience con vocal, con la letra de mi nombre, en algún libro y/o texto.⁶

Se le preguntó también qué tipo de actividades les propone.

Las actividades trato de que sean desafiantes para los niños, que les generen un desafío de manera tal que los ayude a superarse y tener que utilizar distintos recursos para resolverlas (más de todo en las actividades específicamente de escritura y lectura, en donde deban utilizar sus conocimientos y además, la ayuda de referentes del aula o el propio, como el abecedario).⁷

Las mismas preguntas se le realizaron a la docente de EDJA, a lo que ella responde:

En el proceso de lectura de los estudiantes intervengo dándoles actividades en donde los estudiantes puedan tener instancias de lectura a través de ejercitar la conciencia fonológica y de repetir las sílabas. En el proceso de escritura se presentan actividades de producción en donde puedan alcanzar una escritura autónoma (por ejemplo: en la escritura de listados).⁸

Con respecto a las actividades que les propone a los alumnos ella contesta:

Diferentes actividades se proponen: listado de palabras (frutas- verduras- productos de supermercado), recorte de letras y sílabas con un propósito determinado, reconocimiento de vocales y consonantes, formación de nuevas palabras (lectura- asociación), presentación de imágenes para describir (de diarios, revistas), exploración de diversos portadores de textos (folletos, facturas de servicios, manuales, diarios, libros), anticipación (pre-lectura), etc.⁹

Si bien el foco de esta investigación es dar cuenta de aprendizaje- enseñanza de jóvenes y adultos, son menester las observaciones realizadas en el espacio de primaria, ya que nos sirven para revalidar y refrescar las prácticas de esta enseñanza en el nivel.

⁶ Anexo nº2

⁷ Anexo nº2

⁸ Anexo nº1

⁹ Anexo nº1

En el próximo capítulo, y como última instancia se llevó a cabo el análisis del marco teórico presente para entablar relaciones con los datos recogidos y arribar a conclusiones respecto al objeto-problema planteado.

CAPÍTULO IV

Conclusiones finales

En primer lugar, se detallan los antecedentes que resultaron de gran aporte para esta investigación y abrieron las puertas a los saberes relacionados al tema. En segundo lugar, se desarrollan los aportes teóricos que dan un posicionamiento conceptual desde el cual nos apoyamos. En tercer lugar, se analizan las prácticas a partir de los diferentes aportes que nos ayudan a observar las prácticas desde diferentes miradas, realizar comparaciones, y llegar a construir algunas ideas concretas del tema.

En este trabajo se encuentra, a partir de las comparaciones llevadas a cabo, que partiendo del interrogante inicial, “¿*Cuáles son los aspectos que se asemejan o diferencian entre los procesos de apropiación de la lengua escrita en adultos de nula o baja escolaridad y niños?*”, podemos hacer alusión a que coinciden los hallazgos mencionados en el marco teórico y las prácticas de aprendizaje y enseñanza que se observaron en nuestra investigación. A partir de los análisis se observa que las prácticas de lectura y escritura de los sujetos jóvenes y adultos se asimilan a los de los niños. Son muchos más los aspectos que se asemejan a los que se diferencian en la apropiación de la cultura escrita en los sujetos estudiados. Mismos niveles de conceptualización pre silábicas, silábicas y alfabéticas, distinción de cantidad mínima, semejanza en dificultad de la construcción de la conciencia fonológica (reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que, a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado).

En relación a los usos de la lectura y la escritura, según lo observado en las prácticas podemos decir que mientras que los adultos tienen una comprensión de la función social de la escritura, ya sea para ayudar a sus hijos, para ser capaces de lidiar con trámites, para realizar las compras cotidianas; los niños solo ven la importancia dentro del contexto escolar. Así mismo, los sujetos adultos se relacionan con la lectura y la escritura desde una práctica social, permitiéndoles ser parte de la misma aún sin decodificar.

Aquí reside la diferencia ya nombrada entre alfabetización, práctica que se relaciona con aprender a leer y a escribir en los inicios de la vida, dentro del contexto escolar; y literacidad, término que alude a las prácticas del lenguaje de jóvenes y adultos.

De esta manera se reflejan los significados construidos por los sujetos estudiados respecto a la escritura.

Otro de los objetivos específicos de la presente investigación se relaciona directamente con la didáctica del proceso, poniendo el foco ya no solo en los estudiantes, sino en la enseñanza de la misma y la relación entre los sujetos (aprendiz- maestro) con el objeto de conocimiento.

Se analizó no solo el marco teórico, sino también las prácticas implicadas en el proceso del conocimiento, adjuntando una entrevista específica a cada docente de ambas modalidades.

Como resultado, se obtienen marcadas diferencias en los usos de la lectura y escritura dentro de las aulas y las acciones llevadas a cabo por las docentes.

- Dentro de la modalidad primaria se pueden evidenciar en el contexto áulico una amplia cantidad de materiales referentes para uso de los estudiantes y contruidos por ellos. Desde el abecedario, a un panel con características climáticas, calendarios con fechas importantes, tablas de números, los meses del año, y en esteras, trabajos de los niños con palabras buscadas en libros, el análisis de los nombres de cada uno de los 26 estudiantes (si son cortos o largos, con qué letra empieza, cuáles se repite la inicial, etc.); libros de cuentos en la biblioteca áulica y manuales específicos para primer grado.
- Por otro lado, en la escuela nocturna, el uso y la construcción de materiales en el aula es poco. Se observan algunos trabajos realizados por alumnos de la mañana, ya que en esa aula funciona un 6º grado, como ya se mencionó, las instalaciones edilicias son compartidas con una escuela común primaria que funciona en turno mañana. Los estudiantes no cuentan con libros específicos, no se observó el uso de otro tipo de libros literarios. Sus materiales de trabajo son los cuadernos personales, un pizarrón y en algunas ocasiones (escasas) el uso de fotocopias proporcionada por la docente.

Respecto al posicionamiento de un modelo pedagógico por parte de las docentes, y retomando los aportes de Diana Grunfeld (2012), citada en nuestro marco teórico, se observan marcadas las diferencias del modelo tradicional y el constructivista.

- En la escuela nocturna, priman las prácticas perceptivas-motrices, seguidas de la enseñanza de letras y palabras fragmentadas y descontextualizadas. Como ejemplo

de esto se observó un dictado de una lista de palabras por parte de la maestra, separando cada palabra en sílabas, marcando los sonidos de cada letra.

- En contraposición, en la escuela primaria, se observan prácticas contextualizadas, considerando a los niños lectores y escritores, aunque ellos aún no lo hagan de manera convencional. Se observó cada día la lectura de un libro, temas de días específicos como el día del libro, efemérides, escrituras de fechas de cumpleaños, datos personales de cada niño, construcción de materiales con referentes con la guía de la docente. Este tipo de enseñanza se basa en un modelo constructivista, en el que los niños se apropian progresivamente del proceso de escritura como un modelo de representación del lenguaje y no como un código de transcripción.

En el momento de llegar a una conclusión final, acentuando el foco en lo que realmente despierta el mayor interés de esta investigación, cómo enseña un docente de educación primaria a leer y a escribir a un adulto. Los resultados no se pueden reducir a una sola respuesta. Nuestra investigación ayuda a reconocer cuales son los déficits que presenta esta modalidad en la enseñanza, sin intención de generalizar a todos los lugares donde se les enseña a leer y a escribir a personas jóvenes y adultas, ni a criticar las prácticas de las docentes analizadas. En primera medida creemos fehacientemente en la necesidad de mayor material didáctico para quienes enseñan, mayores recursos, como así también la obligatoriedad a capacitaciones docentes al momento de introducirse en el ámbito de jóvenes y adultos.

Si bien la carrera de formación prepara a los futuros docentes para trabajar en escuelas primarias con niños y dejando conocer ciertos aspectos de otras modalidades, se enfatiza desde la didáctica, la pedagogía y la psicología en niños de entre 6 y 12 años, que son los que generalmente transcurren la escuela primaria.

Los alumnos de EDJA requieren de otro tipo de preparación, otras maneras de enseñar, otras formas de concebir su forma de aprendizaje, otros tratos, ya que como se nombró con anterioridad, el estudiante adulto cuenta con un bagaje de conocimiento que el niño no, otros usos y sentidos de la cultura escrita, y es necesario atender a las particulares condiciones y necesidades del grupo y del contexto socio-comunitario.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario y Laborde Editor ed.
- Buitron, V.; Cruciani, S.; Kaufmann, C; Kurlat, M.; Marucco, M.; Ronzoni, A.; Serrano, M.; Topas-so, P.; Toubes, A. y Vignau, S. (2008). *Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos*. México: CREFAL: Revista Interamericana de Educación de Adultos, año 30, N° 2.
- Dichiara, María Belén (2018). “*Estudiar: una trama compleja para jóvenes y adultos*” Córdoba.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adulto*. Páztcuaro, México: CREFAL.
- Ferreiro, E., & Teberoskey, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982 ¿??
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Kalman, J. (1998) *¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicancias pedagógicas*. México: DIE-CINVESTAV.
- Kalman, J. (2004) “*Saber lo que es la letra*” *Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Kurlat, M. (2015) *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*. Doctorado en Educación. Universidad de Buenos Aires.
- Lorenzatti, M. del C. (2009) “*Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*”. Doctorado en Cs de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba – FFYH.
- Ministerio de Educación (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Serie Informes de Investigación.
- Rockwell, E. (2000). *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura* // *DiversCité Langues*, (<http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>).
- Rockwell, E. (2006). *Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela*. *Cultura escrita y sociedad*, N° 3 p 161-218.

- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Rodríguez G.; Gil Flores, J Y García Jimenez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rogoff, B. (1997) *“Los tres planos de la actividad sociocultural: “Apropiación participativa”, “Participación guiada” y “Aprendizaje”* en: Wertsch, J.; del Río, P. Y Álvarez, A. (Eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp.111-128
- Sirvent, M.T. y Llosa S. (1998) *Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VII N°12, 77-92.
- Street, B. (1984). *Literacy and theory practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, J. C.; Street, B. V. (2004) *“La escolarización de la literacidad”*. En Zavala, V.; Niño-Murcia, M.; Ames, P. (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pág. 181-210
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. . Lima - Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ANEXOS

Anexo n°1

Encuesta a la docente de EDJA

E: Entrevistadora

D: Docente

E: ¿De qué forma interviene en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura de los estudiantes?

D: En el proceso de lectura de los estudiantes intervengo dándoles actividades en donde los estudiantes puedan tener instancias de lectura a través de ejercitar la conciencia fonológica y de repetir las sílabas. En el proceso de escritura se presentan actividades de producción en donde puedan alcanzar una escritura autónoma (por ejemplo: en la escritura de listados).

E: ¿Qué tipo de actividades les propone?

D: Diferentes actividades se proponen: listado de palabras (frutas- verduras- productos de supermercado), recorte de letras y sílabas con un propósito determinado, reconocimiento de vocales y consonantes, formación de nuevas palabras (lectura- asociación), presentación de imágenes para describir (de diarios, revistas), exploración de diversos portadores de textos (folletos, facturas de servicios, manuales, diarios, libros), anticipación (pre-lectura), etc.

E: En el momento de seleccionar una consigna, ¿qué tiene en cuenta?

D: Tengo en cuenta los objetivos y contenidos seleccionados y planificados. Y también que los estudiantes puedan hacer uso de sus competencias para escribir, leer y comprender.

E: ¿Dónde encuentra las consignas?

D: Se elaboran en base a los contenidos y a lo que se ha planificado para trabajar. Los contenidos se seleccionan de los Lineamientos curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos.

E: ¿Encuentra suficiente material docente para la enseñanza de Jóvenes y adultos?

D: No, no hay material para la enseñanza de jóvenes de adultos.

E: ¿Cómo concibe el error?

D: El error se concibe como un elemento más del proceso en la construcción de los aprendizajes, en alfabetización se construye todos los días y a través muchas veces de la repetición.

E: ¿Cómo evalúa?

D: Se evalúa el proceso, la evaluación es procesual generalmente.

E: ¿Qué tipo de ayuda provee para favorecer el aprendizaje en los alumnos?

D: La ayuda es continua, en forma grupal y en forma individual. Es bastante difícil lograr independencia para trabajar en los grupos de alfabetización.

Anexo n°2

Encuesta a la docente de primer grado

E: Entrevistadora

D: Docente

E: ¿De qué forma interviene en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura de los niños?

D: Atendiendo a las necesidades puntuales de cada niño, ya sea para indicar el lugar en donde deben copiar en sus cuadernos, para guiarlos en la escritura de alguna palabra (¿Cuál será la “LLL...”?; ¿Con qué letra empezará la palabra “Casa”? ¿Cómo cuál te suena?; a ver, nos fijemos en el abecedario; etc.), o en la búsqueda de alguna palabra que comience con vocal, con la letra de mi nombre, en algún libro y/o texto.

Otras intervenciones pueden ser grupales: en la explicación de alguna consigna puntual, en explicaciones sobre alguna duda que haya surgido de algún compañero y que puede servirles a todos (en este caso muchas veces se utiliza el pizarrón para escribir o bien algún referente del aula).

E: ¿Qué tipo de actividades les propone?

D: Las actividades trato de que sean desafiantes para los niños, que les generen un desafío de manera tal que los ayude a superarse y tener que utilizar distintos recursos para resolverlas (más de todo en las actividades específicamente de escritura y lectura, en donde deban utilizar sus conocimientos y, además, la ayuda de referentes del aula o el propio, como el abecedario). En algunos momentos son necesarias las actividades de tipo repetición (como las de motricidad fina, en donde deben marcar una silueta varias veces) o aquellas más mecánicas en donde deben utilizar conocimientos y métodos ya trabajados, para poder practicar y afianzar lo aprendido (como son actividades similares a las ya realizadas, que tengan que ver por ejemplo, con las vocales, el completar palabras incompletas, escribir varias veces el nombre y el apellido, entre otras).

E: En el momento de seleccionar una consigna, ¿qué tiene en cuenta?

D: Que la consigna esté bien redactada, con palabras simples para que los niños las comprendan y que la misma, sea desafiante y tenga que ver con lo que se está trabajando, o bien que cumpla con las necesidades de los niños en ese momento.

E: ¿Cómo concibe el error?

D: El error es necesario para poder avanzar ya que es a partir del error en donde el niño buscará alguna otra manera de remediarlo y superarse. En primer grado los niños constantemente “cometen errores” en sus escrituras y lecturas, ya que están en este proceso de la adquisición del lenguaje que es complejo pero que con el apoyo del adulto y actividades que los acompañe, podrá ir aprendiendo de sus errores y desafiarse a mejorarlos. Es importante además que ellos también puedan ver el error así, y que no tengan miedo a equivocarse. Por eso trato de trabajar siempre el que cada uno escribe y lee a su manera, que en la escuela están para aprender y que no importa si se equivocan, se vuelve a intentar.

E: ¿Cómo evalúa?

D: Evalúo constantemente, observando su trabajo diario. La adquisición de hábitos, como el sentarse al comenzar el día, abrir el cuaderno, escribir, escuchar cuando la señora pide silencio, entre otros. El trabajo durante cada actividad, cómo escriben (no si escriben mal o bien, sino en qué nivel de escritura están y si van avanzando), si van adquiriendo autonomía, si logran concentrarse en su trabajo o se distraen con facilidad.

E: ¿Qué tipo de ayuda provee para favorecer el aprendizaje en los alumnos?

D: Principalmente los referentes del aula, como lo son el abecedario, los días de la semana, los meses y los números que usamos en el calendario, y los carteles colgados en la estera. Por otro lado también, cada niño tiene su propio abecedario con referentes, cada letra tiene un dibujo que comienza con esa letra. También utilizamos tarjetas con sílabas en el momento de escritura personal o grupal, así como un afiche que está colgado en el aula con las sílabas (MA – ME- MI – MO- MU; PA – PE – PI- PO – PU). Para la utilización de los mismos, es necesario la guía y la intervención más personal, dependiendo de cada necesidad, o de manera grupal, por parte de la docente, para que cada niño pueda saber

utilizar correctamente estos materiales brindados para que cumplan su función y sean de ayuda en el proceso de adquisición de la lengua

Anexo n°3

Entrevista a estudiante de EDJA

Nombre: Iván

Edad: 21

E: Entrevistadora

I: Iván

E: ¿Por qué decidiste venir a la escuela?

I: Vengo a la escuela porque tengo muy muchas ganas de aprender.

E: ¿Fuiste anteriormente a la escuela?

I: cuando era chico fui hasta 5° grado, pero no aprendí nada y dejé porque salí a trabajar.

E: ¿Usas la escritura en tu vida diaria? ¿Para qué?

I: Si, en mi casa cuando estudio y en todos lados cuando camino por la calle veo carteles y los entiendo, pero no los leo.

E: ¿Para qué quieres aprender a escribir?

I: Porque me gusta muy mucho. Porque mi hija va a jardín y yo más adelante quiero ayudarla, ahora la ayuda la mamá, ella sabe.

E: ¿Hay algo que esperabas hacer acá o que te gustaría hacer a vos que aún no hayan hecho?

I: No me imaginaba, me imaginaba que se me iban a burlar cuando vine porque no sabía nada. Soy albañil de eso se y se los números y me gustan muy mucho.

Anexo n°4

Entrevista a estudiante de EDJA

Nombre: María

Edad: 52

E: Entrevistadora

M: María

E: ¿Por qué decidiste venir a la escuela?

M: Yo Vengo a la escuela porque me encanta.

E: ¿Fuiste anteriormente a la escuela?

M: Tuve un retraso mental a los 4 años y fui solo 3 años a las Rosarinas.

E: ¿Usas la escritura en tu vida diaria? ¿Para qué?

M: (Muestra su cuaderno hoja por hoja). Yo antes cuidaba motos en la costanera, ahora junto cartones y botellas.

E: ¿Para qué quieres aprender a escribir?

M: Yo hace como cinco años que vengo, y antes no sabía ni escribir mi nombre ni apellido y mira ahora. (Muestra el cuaderno con sus producciones). Ahora puedo firmar en los papeles importantes, mi marido me ayuda a aprender.

Anexo n°5

ENTREVISTA A NIÑA DE PRIMARIA (6 años)

-Entrevistadora: ¿Por qué es importante aprender a escribir y leer?

-Niña: Para hacer la tarea nomás.

(Se le muestra un cuento de lectura áulico)

Entrevistadora: ¿Qué puede decir acá?

-Niña: No sé leer yo. No sé qué dice.

Anexo n°6

ENTREVISTA A NIÑO DE PRIMARIA (6 años)

-Entrevistadora: ¿Por qué es importante aprender a escribir y leer?

-Niño: no sé

(Se le muestra un cuento de lectura áulico)

Entrevistadora: ¿Qué puede decir acá?

-Niño: El día, no sé.

Registro: 16 de abril del 2019. EDJA

LEE Y COPIA EL CARTEL

NATI COME MILANESAS CON PURÉ

FORMA LAS SÍLABAS:

NA- NE- NI- NO- NU

ESCRIBE PALABRAS QUE LLEVEN ESAS
SÍLABAS

Cuando los estudiantes terminan de copiar leen junto a ella lo que dice en vos alta y piensan palabras. Después de un silencio, algunos silabeaban palabras como “*ja-ja-rra!*”, “*na-na-na*”. Al no encontrar ninguna, ya que en ningún momento buscan referentes ni la docente los guía en su búsqueda, ella les dice: “vamos a escribir Nico” y les dicta por silaba, escribiéndolas ella también en el pizarrón.

Los estudiantes copian la palabra.

D: Vamos a escribir con NU.

E1: NUBE

D: bien, ¿Cómo escribimos BE?

E2: Con B

D: Bien. (Escribe BE)

D: Ahora una palabra más larga: CANELONES

(La C les cuesta)

E1: La de mamá

Un estudiante intenta escribirla solo, la docente lo corrige “no, te faltan letras, vos escribís las que te suenan fuertes, pero si escribís así (por silabas) te va a salir.

D: Piensen otro

E3: AMASA

D: No, no estamos en esa.

E2: Lima

D: No, Lina puede ser, un nombre.

El estudiante que escribió solo canelones dice: “No me voy a apurar porque después no me sale”

D: Piensen ustedes ahora un rato.

E1: Mito

E2: Mesa

Anexo n°7

D: Bien Oscar. Escriban nada.

D: Una parecida: Nido

Va al banco de una estudiante y le pregunta: ¿Ahí dice NI Gri? Ahí no dice NI.

La estudiante borra todo.

D: Ahora mono.

E: La P

D: NO

E2: La de mamá con la O

D: ¡Bien! Ya estamos en hora, dejamos acá.

Anexo n°8

Registro: 17 de abril 2019. EDJA

“ESCRIBE UN LISTADO DE COSAS QUE HAY EN UNA TIENDA”

Entre todos van diciendo las palabras y las van deletreando mientras la docente las pronuncia silabeándolas.

REMERA- PANTALON- MEDIAS- BUZOS- POLLERA-MINI-ZAPATILLAS- SABANA-
FRAZADA-MANTEL- PLATOS- TENEDOR- COLCHA.

Estudiante: “te, la T con la a”

Docente: “TE dije”

(Va a ver el cuaderno de otra alumna) “NE, ¿qué falta Gri?”

Gri: “La I”

Docente: “No, para que diga NE”

(Ahora quieren escribir colcha)

Docente: CO

E: TO

Docente: Dije CO, ¿cuál es? Miren la fecha: miérCOles, marca con un círculo la sílaba.

Docente: No se van a acordar de la CH.

Estudiante: ah, sí, la H que es muda.

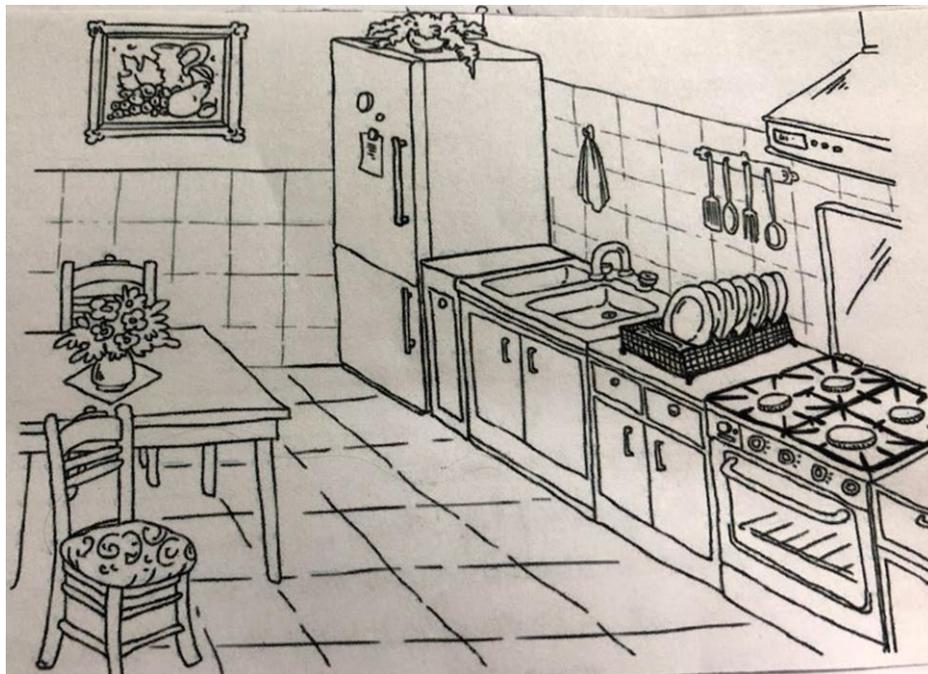
Docente: No, es la “CHE” de chocolate.

Terminan y comienza el recreo.

Anexo n°9

Registro: 23 de abril de 2019. EDJA

La docente reparte la siguiente imagen:



La consigna esta presentada en el pizarrón:

OBSERVA LA IMAGEN

ESCRIBE UN LISTADO DE TODO LO QUE VES

Entre todos nombran los objetos que hay. La docente los va registrando en el pizarrón junto a ellos.

Ejemplo: CUADRO

D: cu

E: ¿la D?

D: No, la de coco como dice Oscar.

E: la C

D: Bien, ¿y cuál falta para que diga CU?

E2: La A

D: No, U, U, CU

E1: La U

D: Bien. CU- A

E2: La A

D: Bien, la A. y DRO se escribe así. (Lo escribe ella justificando que es una silaba compuesta).

Al escribir de esta manera la mayoría de los objetos que ven, la docente para finalizar les dice: “la
pegan de la puntita y la pintan”

Una de las estudiantes está pintando todo de un solo color, a lo que la docente la interrumpe y le dice que no tiene un solo color, que tiene varios.

Anexo n° 10

9 de abril de 2019. EDJA

Iván, un estudiante de primer ciclo, le cuenta a una compañera nueva cómo trabajan. “Yo no sé mucho, ella sabe (señalando a una compañera). Luci también sabe, nosotros tres estamos iguales.”

Anexo n° 11

18 de abril 2019. EDJA

Hoy trabajan ambos grupos (1° y 2° ciclo) juntos en una actividad especial:

Dialogan sobre los derechos de los aborígenes. (Las dos docentes participan en esta clase leyendo).

Luego todos copian del pizarrón que el 19 de abril se conmemora el Día del Aborigen y los derechos de los cuales hablaron en un comienzo.

Anexo nº 12

Registro: 16 de abril del 2019, Escuela primaria.

La seño les presenta a los niños la próxima actividad “vamos a leer un cuento” y se los muestra.

Una niña dice “está al revés”.

-No está bien, responde la seño.

-El cuento se llama el Zoológico de Joaquín y el autor es Pablo Bernasconi. ¿Dónde dirá Joaquín?
¿Con qué letra empieza?

-Algunos dicen U, pero la mayoría dice J.

- ¡Muy bien! Andrés marcó en el abecedario cuál es la J.

- ¡Muy bien! ¿Qué día de la semana empieza con J?

-jueves, contestan en coro.

La docente escribe Joaquín en el pizarrón.

Les lee el cuento, aunque con muchísimas interrupciones ya que los niños hablan, se levantan.

En un momento dice la palabra *jirafa* y les pregunta con qué letra empieza.

- Con J, responden
- ¿Igual a qué nombre?
- Joaquín

Escribe *jirafa* en el pizarrón.

Termina el cuento y les pregunta: ¿Qué animales armó Joaquín? Los niños nombran de manera colectiva

Les reparte una fotocopia con un fragmento del cuento.

-Lo van a mirar, miramos las letras, ¿dónde está el título?

-Acá dice Joaquín, responde un niño.

- ¡Muy bien! Lo marcamos. ¿Cuántas veces dice la palabra Joaquín?

La docente pasa por los bancos a corroborar si los niños marcaron bien. Cuando no lo está, interviene con preguntas ¿dónde más dice Joaquín?

Toca el timbre, los niños salen todos al recreo.

Anexo nº13

Registro 23 de abril del 2019. Escuela primaria

Siendo las 14.20, hoy están presentes los 26 niños.

Ponen la fecha, observan cómo está el día.

MARTES 23 DE ABRIL

SOLEADO CON NUBES

DOCTOR JOSÉ BIANCO.

Piensan y escriben entre todas palabras que comiencen igual que MARTES.

MESA

MOMIA

MUSEO

Salen al recreo. 14.50

15.10 regresan.

- Señor: a ver si alguno se acuerda... ¿el día de qué es hoy?

-E: Del libro.

-S: ¿Y para qué sirven los libros?

-E: Para leer.

-S ¿De qué serán estos libros? (mostrando libros de cuento)

-E: de cuentos, dicen varios.

-S: ¿Y son los únicos que hay?

-E: No, hay para escribir.

-S: también tenemos los de la biblioteca. ¿Quién los estuvo leyendo?

(Muestra uno, lee la tapa “lengua- matemática- ciencias”) ¿Es un libro de cuentos esto?

-E: ¡No! (Contestan varios)

-S: ¿Y de qué sería? (abre el libro) – Esto es un índice, dice el número de las páginas.

Acá dice “aprender matemática”. ¿Será un cuento? ¿De qué será?

-E: De matemáticas.

-S: ¿Esto es un cuento? (lee y les muestra un cuento)

-E: Algunos dicen si y otros no.

-S: Escuchen. (Comienza a leer) ¿No será un cuento?

-E: Si

-S: Okey, ¿pero esto es un libro de cuentos? (Lee actividades)

-E: No también hay cosas de matemática.

-S: ¡Bien! Es un libro para primer grado que tiene varias actividades y algunos cuentos también.

Reparte un libro de cuentos a cada mesa.

-Cuál será la tapa del libro? ¿Esta adelante o atrás?

Todos los chicos reconocen la tapa

-S: ¿Que hay en la tapa del libro?

-El título, el dibujo, responden algunos.

-S: ¿Y el dibujo de qué será?

-Del cuento

-S: ¿y qué más hay?

-El autor.

-Qué es el autor?

-El que escribe.

-S: señálenme dónde está el título.

Algunos niños lo abren, otros señalan correctamente.

-S: ¿y por qué será ese?

-Porque están las letras negras.

-S: ¿Cómo son las letras del título, grandes o chiquitas?

-Más grandes.

Recorre la sala para que todos señalen donde está el título de su cuento... Luego les lee los datos de la tapa y les pregunta cuál es el título, quién es por ejemplo Laura Devetach.

-La autora, responden de manera acertada los niños.

-S: Ahora vamos a escribir DIA DEL LIBRO. ¿Cuándo es el día del libro?

-Hoy!!!

-S: ¿son importantes los libros?

-Sí, para leer.

-S: Para leer, para disfrutar, para aprender, agrega la docente.

Escriben copiando del pizarrón.

DIA DEL LIBRO

MIRAMOS ALGUNAS DE SUS PARTES

15.50 Toca el timbre, terminan las horas de Lengua.

Anexo nº 14

Registro 25 de abril del 2019. Escuela Primaria

Comienzan con la fecha y a escribir cómo está el clima.

JUEVES 25 DE ABRIL

LLUVIOSO

DOCTOR JOSÉ BIANCO

LA SENO NOS LEYÓ “HAY UNA HORMIGA EN EL BANO”

Para escribir jueves se ayudan con carteles que ya tienen contruidos sobre cada consonante y las 5 sílabas formadas por las vocales. Buscan en él la J y la señorita interviene con preguntas orientadoras:

-jueves, con cuál sílaba va?

Luego entre todos reconstruyen el cuento en forma oral con intervenciones de la docente.

-¿Qué pasó con los animales? ¿La mamá encontraba a alguno? ¿Qué pasó al final del cuento?

-S: Hacemos una lista de los animales que habla en el cuento. ¿Cuál era el principal? Vení Delfi a escribir “hormiga”. ¿Con qué letra empieza?

-con la O

-Bien, pero hay una trampita. Empieza con H. Hor, cual sigue?

-La R

-Bien! ¿Y MI, con qué silaba va?

Algunos gritan “I”

-Pero antes suena mmmmi. ¿Cuál silaba es?

-Algunos dicen M.

-Bien! “GA” como se escribe?

-Algunos gritan “A”

-Pero antes de la A, ¿cuál suena?

-La G, responde una niña.

-bien! ¿Qué otro animal?

-El sapo, dicen.

-Si!!! Sapo es fácil, a ver...

-Con la S

-Y la A, dice otra nena.

-Si!!! Y busquen qué silaba usar para decir “PO”

La docente pasa por las mesas para ver si están escribiendo bien. A algunos les señala dónde tienen que hacerlo.

La lista queda formada de la siguiente manera:

HORMIGA

SAPO

VÍBORA

PÁJARO

ZORRO

LEÓN

Cuando terminan de copiar la lista en sus cuadernos, tienen que dibujar el cuento.

Salen al recreo.