



# La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación

## El primer estudio nacional

2009 - 2010

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN INICIAL  
COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN**



**LA FORMACIÓN DOCENTE EN  
ALFABETIZACIÓN INICIAL  
COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

Marta Zamero

A BERTA BRASLAVSKY, MAESTRA.

**\* PRESIDENTA DE LA NACIÓN**

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

**\* MINISTRO DE EDUCACIÓN**

Prof. Alberto SILEONI

**\* SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

Prof. María Inés ABRILE de VOLLMER

**\* SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS**

Dr. Alberto DIBBERN

**\* CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN**

Prof. Domingo DE CARA

**\* SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

Lic. Eduardo ARAGUNDI

**\* SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD**

Lic. Mara BRAWER

**\* SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA**

Arq. Daniel IGLESIAS

**\* DIRECCIÓN EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE**

Lic. Graciela LOMBARDI

**\* DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN**

Lic. Andrea MOLINARI

**\* COORDINADORA DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN**

Lic. Ana PEREYRA

**\* RESPONSABLES A CARGO DE LA EDICIÓN**

Prof. Sara Melgar y Prof. Emilce Botte

**\* ISBN**

978-950-00-0755-9

**\* DISEÑO**

María Pía Reyes

**\* SECRETARIA**

Muriel Picone

## ÍNDICE

### Presentación

|                   |   |
|-------------------|---|
| Ana Pereyra ..... | 7 |
|-------------------|---|

### Un Problema Con Varias Facetas

|       |   |
|-------|---|
| ..... | 9 |
|-------|---|

### Alfabetización Inicial: Algo Más Que Las Primeras Letras.

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| .....                                                                                     | 13 |
| Alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica .....                              | 18 |
| La alfabetización como proceso institucional y curricular: el problema metodológico ..... | 19 |

### Aspectos Metodológicos de la investigación

|       |    |
|-------|----|
| ..... | 27 |
|-------|----|

### Aportes De La Investigación

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| .....                                                             | 28 |
| Acerca de la formación del formador .....                         | 28 |
| Acerca de la jerarquía de la carrera .....                        | 30 |
| Acerca de los obstáculos .....                                    | 31 |
| Conocimiento de los problemas del campo .....                     | 35 |
| Opiniones de los formadores sobre la alfabetización inicial ..... | 36 |

### Análisis De Algunas Contradicciones

|       |    |
|-------|----|
| ..... | 42 |
|-------|----|

### A Modo De Cierre

|       |    |
|-------|----|
| ..... | 47 |
|-------|----|

### Referencias Bibliográficas

|       |    |
|-------|----|
| ..... | 50 |
|-------|----|

### Anexo / Encuesta

|       |    |
|-------|----|
| ..... | 55 |
|-------|----|

Este texto recupera aportes de la investigación La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes, realizada en el INFD durante 2008 y 2009, con la coordinación general de Ana Pereyra (Coordinadora del Área de Investigación) y dirigida por Marta Zamero y equipo, integrado por María B. Taboada, Marcela Cicarelli y Maura Rodríguez.



## PRESENTACIÓN

Investigar parece cada vez más una cuestión de artesanos cuyo oficio consiste en cooperar con otros en la rearticulación de conceptos y en crear nuevos a partir de aquello que la teoría señala como relevante y del instrumental de medición de fenómenos complejos que provee la ciencia. Así deviene la idea de que el objeto de investigación es un artefacto hecho pieza por pieza<sup>1</sup>.

Este trabajo *La Formación Docente en Alfabetización Inicial como objeto de investigación*<sup>2</sup> da cuenta de esa construcción, de ese rearmado, con que se nos ofrece una nueva mirada y un conjunto de reflexiones sobre un problema si bien recurrente, no menos urgente, por su dimensión y por sus consecuencias: la formación de docentes en el rol de alfabetizadores.

Este trabajo constituye una cartografía de los saberes y las prácticas pedagógicas, disciplinares y didácticas de los formadores en los ISFD de nuestro país. El texto propone a los lectores un recorrido por los testimonios de los formadores acerca de su concepción de la alfabetización y sobre sus modos de enfrentar los problemas que supone formar un maestro alfabetizador. En este recorrido Marta Zamero y su equipo reponen en forma continua la evolución de las disputas teórico metodológicas en las ciencias del lenguaje y de la educación y sus correlatos con el contexto político nacional. Esta articulación de dimensiones les permite diferenciar perfiles de formadores e identificar a aquellos que han logrado una consistencia disciplinar y didáctica que sirve de sustento a la metodología para enseñar a leer y escribir promovida desde sus cátedras.

No obstante, la mayoría de los formadores no se encuentra en esta situación. El estudio que aquí se presenta revela una de las resonancias en el presente del pasado dictatorial en materia de alfabetización: el sostenimiento de un rechazo a la enseñanza de toda propuesta metodológica arraigado en el rechazo al método universal, prescriptivo y autoritario.

La autora focaliza de esta manera en una flagrante contradicción y aportan sustantivos elementos conceptuales para superarla. Por un lado, se concibe a la alfabetización como el aprendizaje de una lengua escrita y se la asume como el sustento del proceso de distribución social del conocimiento, del pensamiento crítico y del análisis. Por otro, el rol del maestro alfabetizador y su formación carece de un espacio claro y definido. Se afirma en el texto “el rol alfabetizador del docente no es reconocido y asumido en la práctica como un aspecto central de la carrera”.

El trabajo que Marta Zamero y su equipo ofrecen es un trabajo inaugural en más de un sentido:

Abre una serie de estudios nacionales que se realizaron desde la Coordinación de investigación del INFD, poniendo en práctica la lógica de tener elementos y panoramas aportados desde la investigación para fundamentar decisiones y políticas sobre problemas relevantes de nuestra educación.

Se trata además del primer estudio nacional que habla de este tema, la formación de los docentes en el campo de la alfabetización. Y, va más allá de eso, muestra tensiones, prejuicios, contradicciones, vacancias y reiteraciones en una mirada de conjunto que intenta dibujar una panorámica nacional del estado de esta cuestión.

Como sostiene la autora, se trata de una invitación a reflexiones que trascienden largamente la atribución y la búsqueda de culpables de la situación actual de la formación en alfabetización. Más bien, abre caminos para pensar en reponer diálogos, puentes, allí donde aparecen rotos o no fueron construidos, entre las escuelas primarias y los institutos superiores de formación docente.

Convoca además a replanteos acerca de las proyecciones de déficit y de fracaso personal hacia los alumnos y alumnas como argumentaciones de los problemas de adquisición de la alfabetización inicial, ofreciendo un panorama más amplio para dibujar la trama en la que se inserta este problema.

Agradecemos a Marta Zamero y su equipo el trabajo que ponemos a disposición. En este agradecimiento no podemos dejar de mencionar que esta investigación fue posible, especialmente en la segunda etapa de concreción, gracias al aporte no demasiado visible, pero sostenido del equipo coordinado por Liliana Calderón que tuvo a su cargo el relevamiento de datos, con una logística en la que se pudieron combinar esfuerzos de contactos personalizados con docentes de Institutos de todo el país y el diseño de un mecanismo

<sup>1</sup> Ortiz, R. (2004) Taquigrafiando lo social. Editorial Siglo XXI.

<sup>2</sup> El texto se ha elaborado recuperando los aportes de la investigación La formación en Alfabetización inicial de los futuros docentes, realizado a solicitud de la Coordinación de Investigación del INFD durante 2008 y 2009.

amigable, por medio del sitio web, que permitió superar la frialdad de una página de encuesta para que los profesores se sintieran invitados a responder, desde su experiencia y sus saberes, la información aquí requerida. El agradecimiento a Maura Rodríguez, diseñadora del sitio web y a Renata Colella, del equipo de investigación INFD por tan paciente tarea.

Deseamos que este libro se convierta en un material de consulta permanente en los institutos de formación del país, y conserve la potencia para invitar a la relectura y a un renovado encuentro con el tema de la alfabetización.

**Ana Pereyra**

Coordinadora de Investigación - Instituto Nacional de Formación Docente

## UN PROBLEMA CON VARIAS FACETAS

*“Y no creo que haya que desprender los ejemplos más elaborados de lectura de las formas elementales de la alfabetización. Leer es leer a Joyce, y también descifrar con esfuerzo una palabra. Son solo momentos, y tienen mucho más en común que diferencias.”*

*G. Montes (La frontera indómita, 1994)*

La institución escuela ha asumido históricamente la responsabilidad pedagógica de enseñar a leer y escribir y por ello la necesaria formación del rol alfabetizador del maestro es responsabilidad pedagógica del sistema formador. Sin embargo, en las carreras que forman profesores para la escuela primaria no existen acuerdos explícitos acerca de quiénes son los responsables directos de dicha formación de modo tal que el rol alfabetizador del docente no es reconocido y asumido en la práctica como un aspecto central de la carrera.

En este escenario cobran particular relevancia las cátedras de Lengua y las del trayecto de la Práctica porque la alfabetización constituye un aprendizaje lingüístico que es objeto de un capítulo particular de la didáctica de la lengua y la literatura, y porque está asociada a formas específicas de intervención pedagógica en el terreno de la práctica.

La formación de maestros para la escuela primaria es un proceso complejo dado que el sistema formador persigue la preparación sólida de un docente cuya actuación profesional consiste en interpretar teóricamente e intervenir de modo satisfactorio en problemas generados en el ejercicio de la práctica pedagógica. Uno de los problemas centrales de ese ejercicio es el de brindar una enseñanza que garantice el aprendizaje de la lectura y la escritura en la primera etapa formal de la alfabetización que conocemos con el nombre de alfabetización inicial y que, ubicada en los primeros niveles del sistema educativo, constituye la base sobre la que se ha de asentar el desarrollo de las posteriores etapas de la alfabetización. En este punto conviene precisar que concebimos la alfabetización inicial como un proceso coincidente con la formación del lector literario.

En este sentido, el sistema formador asiste al fracaso en la formación del rol alfabetizador del docente que se evidencia en la rápida y generalizada asunción, por parte del maestro novel, de las formas de enseñanza y de las representaciones en torno del proceso alfabetizador que le propone la escuela. Este hecho constituye un fracaso no sólo para el ISFD sino también para la escuela primaria que atraviesa una delicada situación en materia metodológica.

Si bien existen diferencias notables entre las instituciones de nivel primario, la enseñanza de la lectura y escritura inicial se intenta resolver con propuestas metodológicas que requieren una urgente revisión, no sólo para adecuarlas a los marcos teóricos actuales sino porque los avances sólidos en la lectura representan para muchos niños la posibilidad de permanecer dentro de la institución escolar y por lo tanto, de recibir educación oportuna.

En la práctica, el proceso de alfabetización en los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de los sujetos en el sistema educativo, pero también de la exclusión cuando el fracaso engrosa los porcentajes de analfabetismo adulto o se traduce en la pobreza de los aprendizajes alcanzados que ponen en riesgo la posibilidad de continuar estudios más allá de la educación básica, o tienen consecuencias a largo plazo en el ingreso y la permanencia en carreras de nivel superior.

La lectura de la serie histórica de los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) muestran la persistencia de dificultades de los alumnos para resolver problemas básicos de lectura y escritura sobre los cuales existen propuestas didácticas investigadas, implementadas, evaluadas en la práctica y difundidas masivamente a través de publicaciones del MECyT que se han puesto al alcance de cada docente<sup>1</sup>, pero que aún así no forman parte de las prácticas alfabetizadoras de las escuelas ni de las prácticas de los futuros docentes durante su formación inicial.

Según diferentes investigaciones y estadísticas disponibles<sup>2</sup>, y con diferentes matices regionales

<sup>1</sup> Véanse por ejemplo, las orientaciones que aparecen en Gaspar, M. y González, S. (2006) Cuadernos para el aula (Lengua 1, 2 y 3 año), Buenos Aires, MECyT.

<sup>2</sup> Una lectura detallada de los indicadores puede hacerse en la página de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE ([www.diniece.me.gov.ar](http://www.diniece.me.gov.ar)), donde también pueden consultarse los resultados detallados de las pruebas de los ONE.

y provinciales, el nivel inicial y el primer ciclo atraviesan problemas que mantienen una estrecha relación con el fracaso en el aprendizaje de la lectura en los primeros grados: elevados porcentajes de repitencia y sobreedad en los años del primer ciclo; ausencia de articulación entre Nivel Inicial y Primaria y entre los primeros años, que si bien se conciben discursivamente como unidad, en la práctica funcionan fragmentariamente desde el momento en que la repitencia corta los procesos en el primer grado<sup>3</sup>; indefinición acerca de cuál es el rol del Nivel Inicial en la alfabetización, coincidente con la asunción de estrategias inapropiadas para ese nivel<sup>4</sup>; falta de definición metodológica que pueda sostener la articulación y la coherencia a lo largo de la etapa de alfabetización inicial; ausencia de lectura asidua en particular de textos literarios en la propuesta de aula.

Un aspecto de particular relevancia en este terreno son las concepciones que responsabilizan al alumno y a su familia de los problemas que el primero encuentra en el proceso de alfabetización; dichas concepciones están generalmente basadas en el análisis del contexto social y del proceso de aprendizaje del alumno pero prescinden del necesario análisis de la institución alfabetizadora y del proceso de enseñanza. En este sentido, existe por parte de las instituciones educativas y de los mismos docentes alfabetizadores una cierta desconfianza o descrédito en que enseñanza sistemática y organizada sea una importante variable en el aprendizaje de los niños.

La formación docente debería contribuir a la mejora de esta situación que atraviesa la escuela y que está relacionada con el aumento progresivo de la matrícula de la educación inicial y primaria en las últimas décadas, fenómeno que coloca a la institución escolar como escenario del ingreso de nuevos sectores de la población.

Atender la demanda social de alfabetización de niños que provienen de hogares en los que la lectura y la escritura no constituyen objetos culturales valiosos ni prácticas asiduas es un desafío pedagógico no sólo de la escuela sino fundamentalmente de los ISFD, donde se requiere la toma de decisiones claras y precisas para la formación de un rol sólido imprescindible, por el momento muy descuidado en las carreras.

Así, la escuela por un lado y el instituto formador por otro, delimitan un campo en permanente tensión en el que se ubican los problemas de la alfabetización inicial. En este sentido, aunque el análisis desde los ISFD suele atribuirlos unilateralmente a la escuela primaria, las decisiones que se toman en el proceso de formación en cuanto a las prácticas que han de realizar los estudiantes en las escuelas así como la selección de contenidos de las cátedras de Lengua, constituyen un componente activo del problema ya que son aspectos de particular incidencia en la formación del rol alfabetizador de un futuro docente.

Por otra parte, uno de los problemas de la formación es la falta de contacto y/o el desconocimiento por parte de los formadores del nivel para el que forman. Esta situación no ha sido históricamente así puesto que en los orígenes de la docencia argentina, las escuelas normales formaron docentes para la educación primaria y las maestras con mejor desempeño accedían al Departamento de Aplicación y se transformaban en “docentes tutoras de las estudiantes en el curso de su formación a través de la asignatura Metodología y Práctica de la Enseñanza” (Davini, 1995:85). Esto ocurrió hasta 1969, año en el que se produjo la reforma a partir de la cual el magisterio pasó al nivel terciario. Hasta hace unos años, las maestras normales ocupaban cátedras dentro de los institutos formadores puesto que los concursos para el acceso a las mismas privilegiaban el título de maestra y el ejercicio en el nivel.

En relación con este aspecto, según datos que arroja el censo nacional docente de 2004, la mayoría de los profesores que se desempeñan en la formación docente desarrollan actividades en el nivel superior y a la vez en la escuela media, pero sólo un porcentaje mínimo lo hace en el nivel superior y simultáneamente

<sup>3</sup> Sobre estos aspectos en particular pueden analizarse los datos producidos por el SITIESA que a partir de la implementación del Programa de Promoción Asistida Todos Pueden Aprender (UNICEF-AEPT) desde el año 2004 ha relevado datos, saberes y opiniones de alumnos, docentes y equipos directivos de primer ciclo de escuelas que trabajan con población en situación de pobreza.

<sup>4</sup> Son varias las prácticas que en Nivel Inicial ponen de manifiesto algunas concepciones desacertadas respecto del aprendizaje de la lectura: una de ellas sostiene que “si los niños aprenden las letras, aprenderán a leer”; lo que ha hecho que se adelante la práctica de enseñanza de las vocales como un avance en la articulación de ambos niveles. Esta tarea ha sido asumida como contenido por el Nivel Inicial frente a los reclamos de los docentes de primer grado y muchas veces termina ocupando el tiempo que saludablemente el Nivel Inicial destinaba o debería destinar al trabajo de lectura de textos literarios y de palabras (nombres de los niños, de los personajes, comparación de palabras, etc.). También se sostiene que los niños tienen que “hablar bien” para poder leer y escribir y se considera, erróneamente, que el aprendizaje de los colores está ligado de modo directo al de la lectura. En algunas instituciones la falta de logros en estos aspectos termina en la recomendación de “permanencia” en la sala lo cual no es más que repitencia encubierta de miles de niños en el Nivel.

en nivel primario o inicial. Los datos muestran que los formadores se dedican a la enseñanza en el nivel superior en mayor medida que hace diez años pero a la vez indican que están más dispersos en relación con las modalidades de enseñanza.

Uno de los cambios importantes que se registra entre 1994 y 2004 es la disminución de la cantidad de profesores formadores de maestros que trabajan en los niveles educativos para los que forman:

*En efecto, sólo 0,2% de los formadores trabaja también en el Nivel Inicial y sólo 0,5% lo hace también en el Nivel Primario mientras que en 1994 eran 2,1% y 8% respectivamente. La situación no parece haber cambiado en relación con el Nivel Medio pues el 34,6% de los formadores trabaja simultáneamente en ese nivel, frente al 34,9 % que lo hacía en 1994. (DiNIECE, 2007: 19)*

El desempeño de la enseñanza en el nivel para el que se forma no garantiza por sí solo una mayor comprensión de los problemas del nivel, pero la falta de contacto, el desconocimiento o alejamiento del nivel en el que habrán de desempeñarse los egresados, tampoco. En otros términos, si la relación entre los docentes formadores y la práctica en el nivel para el que forman incide en el conocimiento que se construye en las cátedras, estamos frente a una facetas relevante del problema porque, como lo indican los datos del censo, las cátedras de la formación de docentes para la educación primaria (y también para el Nivel Inicial) están desempeñadas en un altísimo porcentaje por profesores egresados de profesorado para la educación media y/o que no trabajan en el nivel para el que forman y por lo tanto, lo desconocen o sólo lo conocen por haberlo transitado como alumnos.

El dato es doblemente relevante si tenemos en cuenta que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura no está contemplado como contenido de ninguna de las materias que integran los planes de las carreras en las que los profesores en Lengua obtienen sus títulos.

Esto hace que sumemos otra faceta al problema dado que por este motivo, los profesores de las cátedras de Lengua perciben su mayor fortaleza en la formación de docentes para el segundo ciclo de la escuela primaria, en el que los alumnos de un modo u otro ya han aprendido a leer y escribir. Esta característica los acerca más a los alumnos de la escuela secundaria que a los de primer grado que se encuentran en la etapa fundacional de esos aprendizajes escolares<sup>5</sup>.

Para el docente de nivel terciario, la formación del maestro que enseñará a leer y escribir es un desafío que le exige la enseñanza simultánea de los contenidos de la alfabetización académica y de los contenidos de la didáctica de la lengua específica del nivel primario. Los primeros representan para el alumno, el conocimiento de la lectura y la escritura para desenvolverse en los estudios superiores, el aprendizaje de las estrategias necesarias para “participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender” (Carlino, 2005:13) en el nivel superior. Para que este aprendizaje suceda es necesario distribuir las responsabilidades de cada materia en la enseñanza de los contenidos de la alfabetización académica durante el transcurso de toda la carrera.

La simultaneidad con la que debe realizarse esta enseñanza es inevitable ya que para el alumno, uno de los modos de participar efectivamente en la cultura académica es leyendo y escribiendo los textos propios de esa esfera de la praxis, lo cual consecuentemente acrecienta no sólo su pertenencia sino su posibilidad de comprender y producir nuevos textos de esa cultura. Este proceso necesariamente es simultáneo porque parte de los textos que deberá comprender en profundidad son los específicos de la didáctica de la alfabetización inicial.

No obstante, esta cuestión encierra uno de los mayores problemas de la formación inicial a juzgar por sus implementación en la práctica y sus consecuencias ya que según los formadores, los alumnos constituyen

<sup>5</sup> Estas evaluaciones pueden leerse en conclusiones de seminarios regionales organizados por la Dirección de Educación Superior del MCyE, en particular la desarrollada en Isla del Cerrito, provincia de Chaco en 2003 que reunió a los formadores de las cátedras de Lengua de las carreras de Nivel Inicial y EGB de las siguientes provincias: Chaco, Misiones, Corrientes, Entre Ríos, Formosa y Santiago del Estero.

en sí mismos el resultado de una alfabetización previa insuficiente<sup>6</sup> que torna difícil, y en la mayoría de los casos imposible, la enseñanza de los contenidos específicos de las distintas materias, en particular los de la didáctica de la lengua, precisamente por su naturaleza lingüística.

Una reflexión habitual pero retórica en las reuniones de formadores es “cómo pueden aprender si no saben leer” o “cómo podemos enseñarles a enseñar si los alumnos no han aprendido el contenido a enseñar”. Obviamente la complejidad de la formación en alfabetización inicial reside en que la lengua escrita y los procesos y prácticas asociados a ella son instrumentos para aprender en el nivel superior, es decir, contenidos de la alfabetización académica, pero también contenidos a enseñar en el nivel primario.

En la formación docente esta situación se plantea en una oposición bipolar entre leer en general y leer los textos de un campo disciplinar particular, entre aprender contenidos disciplinares por un lado y su didáctica por otro y se resuelve siempre en detrimento de los contenidos específicos de las materias, ya que la respuesta tradicional frente al problema es enseñar lo que se ha diagnosticado como vacancia, generalmente relacionado con el nivel secundario u otros niveles anteriores.

Esta postura remedial es una práctica común en la formación que al mismo tiempo pone de relieve una concepción de lectura similar a la que sostienen los docentes de los primeros grados de la escuela primaria cuando intentan que sus alumnos primero “aprendan a leer” para que después lean algún texto interesante.

De este modo, se retrasan las lecturas propias del nivel, y los conocimientos en alfabetización inicial, necesarios para el futuro desempeño de los docentes, vuelven a ser una falencia del egresado que retroalimenta el círculo de fragilidad de los primeros años de la escuela, que como dijimos, es una etapa caracterizada por situaciones de fracaso generalmente relacionadas con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en contexto de riesgo social.

En relación con estos problemas enunciados existe un campo verdaderamente fecundo de investigaciones sobre la institución escuela, sobre el docente de nivel primario, sobre el aprendizaje de los niños y en particular sobre el proceso de alfabetización inicial, un territorio verdaderamente muy prolífero en el que nuestro país exhibe nombres de primer nivel internacional.

Sin embargo, no contamos con estudios sobre la formación docente de profesores para la educación primaria en un aspecto tan relevante como es la construcción del rol alfabetizador durante su formación inicial. Este primer estudio nacional se ubica precisamente en ese sitio de vacancia buscando construir un conocimiento que aporte perspectivas enriquecedoras de las interpretaciones que ya tenemos sobre nuestros problemas compartidos.

<sup>6</sup> En 2006/2007 el INFD desarrolló un Ciclo de Formación para Directores de ISFD del cual participaron directivos de todas las provincias del país. Dicho ciclo finalizó con una evaluación escrita e individual en la que los evaluados eran convocados a “dar cuenta de un conjunto de preocupaciones teórico-prácticas significativas, en torno al desempeño de su rol”, para lo cual se les propuso la siguiente consigna: “Enuncie y justifique las preocupaciones que orientan el trabajo de indagación que está realizando”. El relevamiento de dichas preocupaciones permitió establecer un orden de prioridades y problemas a profundizar según la cantidad de trabajos de los directivos que abordaron cada temática.

El análisis de los trabajos permite observar que la mayor preocupación de los Directivos se concentra en problemáticas referidas a los alumnos. La primera temática relevante corresponde a la constatación del alto desgranamiento, abandono y notable variación de la matrícula que afecta a los ISFD, especialmente durante el primer año de estudios. Esta temática aparece estrechamente relacionada con otro orden de problemas, que ocupa el segundo lugar en las preocupaciones de los equipos de conducción de los ISFD, dado que según sus análisis el desgranamiento y abandono se adjudican normalmente a las escasas competencias de los ingresantes o a características de su cultura juvenil entendidas como incompatibles con las características del aspirante a la docencia.

Una síntesis de los problemas detectados por los Directivos es la siguiente:

\* La comprensión fragmentaria de los textos leídos y las dificultades en la escritura autónoma que manifiestan los alumnos de los IFD y en particular los ingresantes.

\* La carencia de los saberes básicos necesarios para acceder a las conceptualizaciones que requieren las materias del profesorado.

\* Las prácticas de lectura superficial, que eluden las relecturas y retrolecturas exigidas por los textos académicos.

\* La escasa flexibilidad cognitiva para procesar fuentes múltiples y construir representaciones no unívocas sobre algún tema.

## ALFABETIZACIÓN INICIAL: ALGO MÁS QUE LAS PRIMERAS LETRAS

*Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando e decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.*  
*E. Ferreiro (Pasado y presente de los verbos leer y escribir, 2001 )*

En nuestro país desde las últimas décadas del siglo XX el término alfabetización ha sido adoptado en diferentes campos en los que se ha generalizado su uso y se han tornado habituales expresiones como las de “alfabetización científica”, “digital”, “tecnológica”, “informática”, entre otras. En estos campos el término se asocia a un conocimiento general ligado a la difusión rápida y masiva de avances producidos en los últimos tiempos, que pueden compararse, en nuestro siglo, con lo que la alfabetización lingüística representó a fines del siglo XIX y principios del XX.

Por otra parte podemos diferenciar dos concepciones complementarias de alfabetización: una de ellas la considera un proceso amplio, difuso en sus límites y perfectible de por vida, es decir un aprendizaje asistemático que acompaña el desarrollo vital del sujeto permitiéndole de modo permanente la profundización o ampliación de los aprendizajes básicos. La segunda concepción, más específica, define la alfabetización como un proceso de índole lingüística que consiste en el aprendizaje de la lengua escrita y los procesos de lectura y escritura. En este último sentido, la alfabetización se concibe como un aprendizaje escolar y sistemático que ocupa un lugar central en la educación inicial y primaria (Alisedo y otras, 1994).

Desde diferentes ámbitos académicos, se señala la necesidad de redefinir el concepto de alfabetización proponiendo en algunos casos una ampliación de los conocimientos requeridos para considerar alfabetizado a un sujeto o planteando que hace falta superar el concepto como sinónimo de mera técnica gráfica (Freire, 1970; Simone, 1992; Teberosky y Tolschinsky, 1995; Giroux, 1997; Ferreiro, 1997 y 1999); en otros, abriendo el debate acerca del iletrismo como fenómeno que se produce a medida que aumentan las exigencias que definen la alfabetización (Chartier, 2000) o reconsiderando el alcance de los términos alfabetizado/analfabeto (Petrucci, 2003) y la idea de abismo creciente entre uno y otro polo, generado por los avances tecnológicos de las sociedades en materia de comunicación escrita o de oralidad secundaria.

Por su parte, frente a estas tendencias la Asociación Internacional de Lectura (IRA) propone centrarse en la lectura y la escritura “antes que en definiciones más amplias de alfabetización” acentuando “la importancia de la enseñanza ya que la alfabetización no emerge naturalmente” (IRA, 1998). La IRA y la NAEYC (National Association for the Education of Young Children) insisten en una concepción de alfabetización como continuum del desarrollo de la lectura y la escritura que debe tener en cuenta tanto las variaciones individuales de los niños como sus diferencias variaciones culturales.

Asistimos entonces a procesos simultáneos: por un lado la rápida generalización de usos metafóricos (Braslavsky, 2004: 61) de los términos alfabetización y alfabetizado y por otro, la redefinición de estos conceptos marcada por una notoria tendencia a la ampliación de conocimientos que se incluyen en los mismos.

Pero más allá de la polisemia del término y de sus metáforas, cuando hablamos de alfabetización en sentido específico, nos referimos a un proceso de naturaleza lingüística que consiste en el aprendizaje de una lengua escrita; este aprendizaje implica el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales muy específicos para cuya apropiación se requiere enseñanza sistemática.

En la historia de la cultura escrita este proceso está marcado por la desigualdad ya que no hubo ni hay una sociedad letrada en la que la actividad de leer y escribir “fuera o sea practicada por todos los individuos que forman parte de la misma” (Petrucci, 2003: 27). A diferencia de la lengua oral, la escritura establece una desigualdad tajante entre quienes escriben y/o leen y los que no lo hacen, entre quienes lo hacen bien y mucho y quienes lo hacen mal y poco, y de ese modo:

*revela la distribución social de la riqueza, la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas. Está directamente determinada por las ideologías y las estrategias de distribución del poder político, económico y cultural y, en consecuencia por las funciones y los mecanismos del sistema educativo de toda sociedad históricamente identificable. (Petrucci, 2003:27).*

Por ello, la definición de alfabetización no es un ejercicio académico neutral sino que mantiene profundas relaciones con el proceso de distribución social del conocimiento y con la implementación de políticas para

la educación básica, ya que aprender a leer y escribir no es un aprendizaje natural sino que depende de las instituciones que, en las distintas sociedades, asumen su enseñanza.

El aprendizaje de la escritura no es espontáneo como la adquisición de la oralidad ni se produce por la sola inmersión e interacción del sujeto en una comunidad alfabetizada; por el contrario, la lengua escrita se aprende y el desarrollo de las complejas competencias de lectura y escritura requiere enseñanza ya que no es de origen biológico sino que, dentro de un proceso de desarrollo general pertenece a los procesos de origen sociocultural (Vigostzky, 1979:78).

Este concepto se enfrenta con una idea frecuente de la docencia de que aprender a leer a una determinada edad es parte del desarrollo biológico, y por ello un proceso similar o comparable a la aparición de los dientes o a los comienzos espontáneos del habla. Esta concepción de la alfabetización a partir de la idea de madurez es un obstáculo importante y suele ser doblemente nociva: si el niño es pequeño no se adelanta la enseñanza ni se profundiza porque “todavía no está maduro” pero si tiene la edad indicada y no ha aprendido a leer, se considera que por sí sola la maduración física y neurológica correspondiente a la edad debería haberlo preparado independientemente de la enseñanza que se le haya brindado.

Si bien insistimos en recuperar una concepción básica de alfabetización como aprendizaje de una lengua escrita y en focalizar el importante papel de la enseñanza en ese proceso, es necesario tener en cuenta que dicho aprendizaje no excluye la conceptualización de la oralidad ya que también impulsa un desarrollo específico de la misma, que a partir de Ong (1993: 117) denominamos oralidad “secundaria” por su mayor grado de organización y formalidad.

La lengua oral ha concentrado la atención de la lingüística durante gran parte del siglo XX, período en el que se ha considerado el habla como lo principal y la escritura en un lugar secundario, como una mera representación de la oralidad. Esto parece ser una marca de nacimiento ya que es el mismo de Saussure (1971:72), quien lo sostiene:

*Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de la que es imagen, que acaba por usurpar el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que, para conocer a alguien, es mejor mirar su fotografía que su cara.*

Pellat (1996:173) afirma que la escritura ha sido confinada a una función segunda e instrumental porque el logocentrismo occidental confiere al habla la primacía absoluta:

*De San Agustín a Port-Royal, de Aristóteles a Hegel, pasando por Voltaire y Rousseau, la escritura es tratada como una representación infiel de la lengua oral y no es sorprendente que los padres de la lingüística estructural hayan excluido la escritura del campo de la ciencia del lenguaje, reprochándole las deformaciones que le imprime a la lengua.*

En este mismo sentido, en el estructuralismo tanto norteamericano como europeo la escritura no es objeto de ninguna atención como sistema en sí misma ya que, como señala Cardona, al lingüista le interesa la escritura como un espejo más o menos fiel de la lengua hablada, es decir como una serie de signos que transcriben los sonidos del habla. Como ejemplo de ello Cardona cita a Bloomfield quien sostiene que la escritura es “simplemente un expediente externo, como el uso del fonógrafo, gracias al cual pueden conservarse para nuestra observación algunos rasgos del discurso del pasado” (Cardona, 1994: 20).

También los estudios chomskianos focalizan la lengua oral, si bien en el marco de un planteo de universalidad de la misma. La facultad del lenguaje, dice Chomsky “es una auténtica propiedad de la especie que además es central para la comprensión y el pensamiento humanos” (Chomsky, 1989:10). La especie posee una facultad especial para adquirir una lengua oral a partir de la interacción comunicativa asistemática con miembros de una comunidad hablante. En poco tiempo, cada nuevo miembro aprende mucho más de lo que se le enseña y no sólo llega a conocer la gramática de su lengua sino que logra hablarla con las reglas de uso de su comunidad. Se trata del “problema de Platón” que plantea el hiato entre la pobreza del estímulo inicial y la riqueza y sofisticación del sistema cognitivo alcanzado a partir de una experiencia muy limitada y fragmentaria, ya que todo sujeto inmerso en una comunidad hablante desarrolla su lengua oral

sin una intervención específica de enseñanza más allá de la habitual participación en situaciones comunicativas cotidianas.

A pesar de que el siglo XX ha estado dominado por una concepción de escritura como objeto secundarizado y dependiente, como transcripción del habla o código segundo, sobre las últimas décadas se inició un proceso de redescubrimiento de la escritura; a partir de diversas investigaciones sobre el pasaje de la cultura oral a la cultura escrita, este tránsito es concebido por numerosos investigadores como una verdadera revolución antropológica puesto que la escritura alfabética ha producido una transformación cognitiva que permitió el desarrollo del pensamiento analítico.

Según Havelock (1996) los estudios sobre el papel del lenguaje hablado en oposición al lenguaje escrito se remontan al siglo XVIII y desde entonces los antropólogos han venido realizando investigaciones sobre sociedades que no conocían la escritura, utilizando de modo indirecto y difuso diferentes categorías de análisis, hasta que Ong cristalizó algunas de ellas al definir el concepto de oralidad primaria como “la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura” (Ong, 1993: 20), por contraste con la oralidad “secundaria” perteneciente a la cultura que emplea tecnologías para la comunicación, entre ellas, la escritura (1993: 117).

En Oralidad y escritura, Ong recupera una bibliografía que abarca la historia de las investigaciones y especulaciones relativas a este campo, desde el siglo XVIII hasta el momento de la publicación. La lista de autores citados, dice Havelock, se puede dividir cronológicamente entre los que escribieron antes de 1963 -25 autores- y los que escribieron después de esa fecha -136 autores-, lo que revela el creciente interés a partir de la década del sesenta por los efectos revolucionarios de la escritura así como de otras tecnologías actuales de la comunicación, entre las que se incluye la imprenta.

En estas investigaciones, la invención de la escritura o la transición de una sociedad ágrafa a otra en la que la comunicación lingüística relevante se efectúa por medios escritos, se presenta como una transformación radical no sólo de todos los aspectos de la vida social sino del pensamiento; la escritura “reestructura la conciencia” sostiene Ong (1993: 81) y establece un pensamiento independiente del contexto.

En su trabajo, el autor piensa que la escritura es una tecnología que inició el proceso de reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil y fijo del papel separando la palabra del presente vivo, y que este proceso ha sido continuado por la imprenta y las computadoras. El habla es natural y la escritura es completamente artificial. Esta última no surge del inconsciente y como hemos dicho no se aprende por la sola inmersión en una sociedad letrada sino que es el resultado de un proceso de acuerdos regido por normas ideadas conscientemente. Por eso, sostener que la escritura es artificial no significa una condena, sostiene Ong, sino un elogio, ya que las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra: la tecnología no degrada la vida humana sino que la mejora y la escritura es una “tecnología interiorizada” (Ong, 1993: 86).

Otras investigaciones relevantes en este campo pertenecen a Olson, quien sostiene que los sistemas gráficos que hemos inventado sirven para conservar la información pero fundamentalmente proporcionan modelos que nos permiten ver el lenguaje, el mundo y nuestra mente de un modo nuevo (Olson, 1998: 286). A partir del análisis de diversos sistemas de escritura, el interés principal de sus trabajos ha sido reunir algunos principios generales que sirvan para guiar nuevas investigaciones.

El autor formula ocho principios, de los cuales, los cuatro primeros, “surgen de invertir la hipótesis tradicional acerca de la relación entre habla y escritura” ya que, en oposición a autores que van desde Aristóteles a Saussure, Olson afirma que “la escritura no es la transcripción del habla sino que proporciona un modelo para ella” (1998: 286). Los otros principios señalan de qué modo los modelos de lengua sirven luego como modelos para el mundo y la mente.

En relación con la didáctica de la lengua escrita, los primeros cuatro principios son sustanciales: el primero expresa que la escritura fue responsable de hacer conscientes diversos aspectos de la lengua oral, es decir, de transformar esos aspectos en objetos de reflexión y análisis. El segundo afirma que “ningún sistema de escritura, incluyendo el alfabético, vuelve conscientes todos los aspectos de lo dicho”. El tercero sostiene que “es difícil, tal vez imposible, hacer consciente lo que la escritura como modelo no representa”. Numerosos estudios sobre la conciencia fonológica de los no lectores, han mostrado que es el conocimiento del alfabeto lo que vuelve conscientes los fonemas; quienes no están familiarizados con un alfabeto simplemente no los perciben. El cuarto principio expresa que una vez aprendida la escritura y asimilada como modelo, es en extremo difícil ver de qué modo alguien que no está familiarizado con ese modelo percibe la lengua. A las personas alfabetizadas les resulta sorprendente “que alguien no pueda oír componentes ‘alfabéticos’ en su habla; para ellos, esas distinciones están allí” (1998: 290).

Estos dos últimos principios implican que cuando un niño empieza a conocer las correspondencias fonográficas no está aprendiendo a asociar dos elementos, sino más bien aprendiendo un modelo. Si esto es así, dice Olson, “parece inapropiado subrayar el aprendizaje del modelo antes de que uno haya comprendido claramente de qué es modelo el modelo” (1998: 290).

Por su parte, el cuarto principio implica en particular que los maestros y los diseñadores de políticas educativas pueden equivocarse al considerar que aprender a leer es sólo una habilidad que puede entrenarse, y no un logro intelectual, producto de una revolución antropológica.

Los aportes mencionados provienen del campo de la antropología. Si concebimos la relación entre las disciplinas en términos de herencias, deudas y legados (Camilloni, 1996), tanto en la didáctica general como en la de la lengua se reconoce una deuda con otro campo, la psicología, que ha privilegiado desde su constitución como disciplina, las investigaciones sobre el sujeto. En cuanto al objeto de la alfabetización, el siglo XX comenzó con una concepción paupérrima de escritura y terminó con un cúmulo de investigaciones lingüísticas, antropológicas, paleográficas e históricas sin precedentes, que encuentran ecos en diferentes disciplinas<sup>7</sup>.

En este contexto, Catach (1996) sostiene que las escrituras “son conjuntos de signos discretos, articulados y arbitrarios que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz natural”, y agrega que, como una suerte de Proteo, la escritura es concebida a la vez como institución y técnica, como herramienta práctica e instrumento cultural del más alto nivel, y señala que la lingüística no ha integrado todavía a sus preocupaciones los estudios grafémicos, aun cuando la escritura es un objeto que “ha sabido plegarse enteramente al rigor sistemático y altamente abstracto del universo de los signos lingüísticos” (Catach, 1996: 311).

A pesar de que en este sentido no se ha continuado el camino abierto en su momento por la glosemática, desde la perspectiva de la didáctica de la lengua esta evolución reviste gran importancia e implica un movimiento tendiente a superar la incidencia asimétrica de las investigaciones didácticas concentradas en el sujeto. Alisedo y otras (1994:12) sostienen que en la actualidad “contamos con refinadas caracterizaciones de los procesos cognitivos del sujeto aplicadas lamentablemente a un objeto de conocimiento anacrónico”. Las autoras señalan que esto no significa que las investigaciones sobre la lengua escrita se hayan detenido sino que, habiendo seguido su desarrollo en ámbitos específicos, los aportes producidos no han sido recuperados para su didactización. A partir de esta crítica proponen una concepción semiótica de la lengua escrita como base para la didáctica de la lengua materna en la escuela primaria, proceso que las autoras conciben como sinónimo de didáctica de la alfabetización<sup>8</sup> (1994: 13).

<sup>7</sup> Desde mediados de los 90, la editorial Gedisa en la colección LEA dirigida por Emilia Ferreiro, publica un conjunto de textos reunidos con el objetivo de difundir una visión multidisciplinaria sobre temas relacionados con la escritura que, “como tal, no es el objeto de ninguna disciplina específica” –según se señala en la presentación de la colección– pero ha suscitado un interés particular incrementando así las producciones que la toman como objeto de análisis desde diversas perspectivas. Los libros de la colección agrupan literatura muy dispersa sobre el tema y de difícil acceso hasta su publicación.

<sup>8</sup> En la *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje* (Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994) se desarrolla una breve introducción y nueve capítulos en los que se abordan temas centrales para la constitución de la didáctica: marco teórico para una didáctica de las ciencias del lenguaje y para la de la lengua escrita; cuatro capítulos que desarrollan una teoría sobre dicha lengua; un capítulo sobre los contenidos de la alfabetización y otro sobre la lectura en voz alta. Finalmente se aborda el proceso de alfabetización a partir de cuarto grado y los problemas que se originan en el proceso de evaluación. En el capítulo 2, retomando categorías lingüísticas clásicas, se desarrolla una teoría semiótica sobre la lengua escrita; de allí resumimos la siguiente caracterización:

\* La lengua gráfica o lengua escrita es un fenómeno lingüístico creado por la sociedad para reemplazar a la lengua oral en ciertas condiciones comunicativas. Esta última, de sustancia fónica efímera, exige una relación in praesentia de emisor y receptor y el uso del canal auditivo. La sustancia gráfica de la lengua escrita en cambio, utiliza el canal visual y permite una relación in absentia de aquéllos.

\* Ambas lenguas mantienen una relación de complementariedad recíproca; dos códigos son complementarios cuando “pudiendo ambos transmitir los mismos mensajes, operan en el plano de la expresión con sustancias significantes diferentes”. La condición para la existencia de complementariedad es que la materialidad de los significantes de cada uno de los códigos sean sustancias diferentes, precisamente para disponer de uno u otro, dada la situación comunicativa.

\* Toda lengua gráfica constituye una estructura semiótica; consta de dos clases correlativas: un universo de fines (los significados) y un universo de medios, la expresión gráfica (significantes gráficos), correlacionados en virtud de una práctica.

\* El signo lingüístico, como entidad bifacial, está formado por significado y significante, los cuales mantienen entre sí una relación arbitraria y necesaria. El signo lingüístico fónico, de la lengua oral, posee un significante de sustancia fónica, mientras el signo lingüístico gráfico, de la lengua escrita, posee un significante de sustancia gráfica. Esto lleva a afirmar la existencia de dos signos lingüísticos independientes entre sí: uno fónico y otro gráfico.

\* Sin embargo, la posibilidad de decir lo que se escribe y escribir lo que se dice, pone en evidencia que el universo del significado del signo fónico es el mismo que el del signo gráfico: se trata de dos códigos que comparten el universo del significado.

\* Las señales fónicas, auditivas y las gráficas, visuales inciden sobre analizadores distintos lo cual impide la relación de equivalencia o de oposición entre estos universos que están siempre en relación de exclusión.

Así como la concepción de escritura y la de lengua escrita en tanto objeto lingüístico han sufrido sucesivas reformulaciones en la segunda mitad del siglo XX, también los procesos de lectura y escritura han experimentado una evolución similar. Las investigaciones posteriores a la década de 1960, si bien difieren en sus perspectivas, coinciden en la superación del paradigma mecanicista que las concebía como conjunto de habilidades entre las cuales la comprensión no ocupaba el primer lugar sino que era solamente uno de los niveles. La búsqueda de sentido y su construcción activa es un aspecto coincidente en las concepciones de lectura y escritura y representan una enorme contribución para la didáctica de la lengua que por su carácter interdisciplinar no escapa a ninguno de los avances ni a las controversias que se producen en estos ámbitos teóricos.

Sin embargo, a pesar de los progresos en estos campos no se ha logrado desarraigar y superar en las prácticas enseñantes la idea de alfabetización como enseñanza y aprendizaje de una mera técnica gráfica, como sinónimo de reproducción de una técnica para codificar y decodificar grafías. Esta representación impregna las prácticas alfabetizadoras y desde diferentes enfoques existe una preocupación manifiesta por superar esta concepción estrecha y equívoca.

Freire afirma que alfabetizarse es aprender a leer y escribir y en ese acto apropiarse del mundo representado en la palabra escrita, se pregunta si puede haber un intento serio de escritura y de lectura de la palabra sin la lectura del mundo; el pedagogo sostiene que “la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer”. El autor subraya que “es el dominio de estas técnicas en términos conscientes” porque alfabetizarse implica “entender lo que se lee y escribir lo que se entiende” (Freire, 1974: 108).

Sin la palabra (agreguemos también, frase o texto) presente en el aprendizaje de la lectura, los intentos de enseñar a leer sólo reproducen prácticas en las que el significado está ausente y por lo tanto obturan la posibilidad de pensar y “leer el mundo”, prácticas en las que sólo subsiste la técnica que oculta a los aprendices la idea de que están aprendiendo una lengua y con ella un nuevo modo de pensar.

Por su parte Ferreiro establece una distinción tajante entre dos concepciones de escritura, que no es simplemente terminológica ya que acarrea consecuencias en el aprendizaje:

---

En la obra se analizan algunos aportes de investigaciones psicológicas sobre el proceso de alfabetización. Como hemos dicho, estas investigaciones han tenido un enorme desarrollo en el campo de la alfabetización, lo cual seguramente obedece a razones históricas de constitución de la didáctica, que comienza a convertirse en una disciplina científica cuando se apoya en la psicología, heredando enfoques, teorías y paradigmas de investigación y configurándose científicamente en función de ellos. Sin embargo, en relación con esta tendencia, la Didáctica... señala críticamente que la investigación sobre los obstáculos en el proceso de alfabetización —y el fracaso escolar ligado al mismo— se ha centrado en macrovariables o aspectos psicológicos del sujeto del aprendizaje, descuidando las variables de orden didáctico y lingüístico en los proyectos alfabetizadores. Entre estas últimas se señala la concepción del objeto de conocimiento involucrado en el proceso de alfabetización. Y por ello el texto plantea un marco sumamente rico y complejo para la didáctica de la lengua escrita; esta última se define como objeto lingüístico y semiótico cuya adquisición es un proceso de “carácter irreversible” que supone un cambio en la condición humana. (p.11). El proceso de alfabetización implica un tránsito desde la cultura oral infantil no escolarizada a la cultura letrada que transforma al “sujeto de cultura” en sujeto “bicultural” (p. 36).

El texto plantea una organización de las ciencias del lenguaje convocando, en torno al objeto, las disciplinas que lo abordan desde distintas perspectivas, en una relación de interdependencia y complementariedad. Se plantea la constitución de la didáctica de la lengua como un campo teórico. Se concibe que “la base para el marco teórico de un proyecto didáctico es un campo conformado por las disciplinas de apoyo o referencia y sus mutuas interrelaciones” (p. 17). Este planteo supone además, que en el marco teórico de la didáctica de la lengua, se produce la integración de tres discursos fundamentales, a saber:

\* El discurso acerca del contenido científico, de la ciencia (p. 18) que provee la base conceptual de la materia de enseñanza y aprendizaje, es decir el discurso de la lingüística. En este discurso el problema central es la transposición didáctica, como proceso que hace la ciencia accesible a la escuela, transformando el saber sabio en saber a enseñar. Este problema, a su vez, implica la búsqueda de respuestas a un importante interrogante: cuál —o cuáles— ha de ser la teoría lingüística que opere como marco de la transposición, ¿gramática de estado de frase, análisis del discurso, gramática transformacional?, etc.

\* El discurso psicológico es el segundo discurso fundante de la didáctica de la lengua, en relación con el sujeto que aprende: modelos de adquisición, teorías del aprendizaje, teorías de la enseñanza, perfiles afectivos, etc., todos ellos en relación con el de la lingüística.

\* El tercer discurso fundante es el discurso social, ya que el sujeto participa de un contexto social particular. Esta relación es sumamente compleja porque el contexto social es marco y contenido de los aprendizajes lingüísticos. Aprender una lengua para un hablante nativo significa reconocer los diferentes contextos comunicativos y ampliar el repertorio de usos lingüísticos adecuados a diferentes contextos sociales. Al mismo tiempo, se espera que los aprendizajes que se produzcan sean socialmente relevantes, es decir que permitan al hablante escolarizado comprender los discursos sociales y responder adecuadamente a ellos.

En esta obra se rechaza la concepción canónica de la didáctica de la lengua como el “conjunto de discursos elaborados acerca de la enseñanza y el aprendizaje de ese complejo de saberes que constituyen la lengua culta” (p. 16) y se la define como una interdisciplina, que integra aportes teóricos en relación con el contenido lingüístico, qué enseñar y qué aprender; con los procesos de enseñanza, aprendizaje, adquisición y contextualización social que se relacionan tanto con disciplinas como la psicología, la sociología y las ciencias de la educación, que pueden aportar orientaciones acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar. (p. 16)

*Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual. (Ferreiro, 1997:17).*

En el mismo sentido, Simone, refiriéndose a la situación de Italia a mediados de la década de los ochenta, sostiene que uno de los riesgos internos del alfabetismo se produce en la escuela y consiste en la manera en la que, en los distintos países, se introduce la alfabetización, que se plantea a los niños:

*como una técnica gráfica, como puro medio de transcribir el lenguaje hablado sin referencia alguna a su fondo antropológico, a su valor de descubrimiento evolutivo fundamental, que para el género humano tuvo ni más ni menos el significado de una revolución cultural. (Simone, 1992: 182).*

Desde la pedagogía crítica, Giroux analiza la evolución de los medios de comunicación de masas y argumenta a favor de la liberación que encierran la cultura impresa y el acto de lectura porque considera que lo impreso:

*requiere una forma de racionalidad que deja espacio para el pensamiento crítico y el análisis. Con la palabra escrita es posible evaluar más rigurosamente la validez del valor de verdad de un determinado argumento ya que el ojo crítico que exige la lectura pone un límite a la manipulación” (Giroux, 1997: 128).*

El autor propone redefinir el concepto de alfabetización, superando la noción positivista que la concibe como el simple dominio de una técnica; propone ampliar el significado del término incluyendo la lectura crítica, que permite poner en entredicho mitos y creencias que estructuran nuestras percepciones y experiencias, e interpretar críticamente mundos personales y sociales (1997: 132).

## **// Alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica**

En el proceso de alfabetización se han establecido teóricamente diferentes momentos que se conocen como alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica.

En sociedades letradas como la nuestra los niños interactúan con la escritura desde pequeños y mucho antes de aprender a leer y a escribir convencionalmente comprenden de qué se trata la escritura y cuáles son sus funciones sociales básicas. Aprenden a usar el lenguaje oral y un conjunto importante de símbolos de la cultura en un marco semiótico amplio, siempre guiados por el intercambio de significados. Esta instancia “supone un primer paso hacia la concepción de lo gráfico como soporte sistemático de contenido” (Alisedo y otras, 1994: 126). La alfabetización temprana o de la primera infancia es un proceso que comienza en el seno familiar de modo asistemático y se continúa en la primera etapa formal o de alfabetización inicial. La idea general que la comunidad científica reconoce es que, aunque los conocimientos siguen desarrollándose a lo largo de la vida, “las primeras etapas (desde el nacimiento hasta los 8 años) son el período más importante para el desarrollo de la alfabetización” (IRA, 1998:196).

Según el Ministerio de Educación<sup>9</sup> (MECyT, 2002) la alfabetización inicial o primera alfabetización es “el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo”. Es un proceso que “sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria”.

En el mismo documento se define también la alfabetización avanzada o segunda alfabetización como un período que se abre en el segundo ciclo de EGB y se consolida gradualmente en los siguientes:

<sup>9</sup> Seminario Federal de Alfabetización. “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora” MECyT, Buenos Aires, septiembre de 2002.

*Se entiende por alfabetización avanzada el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes. (...) La alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso. (MECyT, 2002:3).*

Para designar la alfabetización que ocurre en los estudios superiores hemos comenzado a utilizar recientemente la expresión “alfabetización académica”, que Carlino (2005: 13-14) define en los siguientes términos:

*El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2005:13-14).*

Tal como se desprende de estas conceptualizaciones, la alfabetización es un proceso que comienza tempranamente si se involucra a los niños en prácticas de lectura y escritura desde la primera infancia, tiene etapas que se desarrollan dentro del sistema educativo y es un proceso de naturaleza cognitiva y lingüística que consiste básicamente en aprender a leer y escribir una lengua y en este sentido constituye en sí mismo un proceso de inclusión social de los sujetos en nuevas prácticas culturales. Sin dejar de considerarse perfectible durante toda la vida, la alfabetización implica aprendizajes concretos de contenidos curriculares articulados a lo largo de la escolaridad obligatoria, que a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 incluye también la educación secundaria, lo cual supone desde ya una revisión de la alfabetización básica en tanto cimiento sobre el que han de asentarse más años de educación formal.

La idea de alfabetización que prevalece en la comunidad científica es la de un proceso de conocimiento que se va consolidando gradualmente y va tornándose cada vez más flexible y autónomo, motivo por el cual este aprendizaje se puede explicar mejor “si decimos que es un *continuum* evolutivo que si lo consideramos un fenómeno de todo o nada” (IRA, 1998: 200-201).

## **// La alfabetización como proceso institucional y curricular: el problema metodológico**

Dado que la responsabilidad pedagógica de enseñar a leer y escribir ha sido asignada y asumida históricamente por la escuela, la alfabetización es también un proceso institucional y curricular que requiere una planificación cuidadosa, necesaria para garantizar a todos los niños las oportunidades de aprendizaje.

La asunción de la responsabilidad de alfabetizar a las nuevas generaciones exige un proyecto que contenga decisiones explícitas en relación con un amplio conjunto de aspectos entre los que se encuentran los referidos a los objetos de conocimiento -la concepción de lengua escrita, de procesos y prácticas de lectura y escritura; el papel de la oralidad y de la literatura-; los procesos de aprender y enseñar y los contextos implicados; la atención a la diversidad de los sujetos pertenecientes a diferentes contextos; la articulación entre los niveles y años; las estrategias metodológicas para el logro de los aprendizajes; la selección de libros, textos y recursos; la organización pedagógica de tiempos y espacios; los procesos de evaluación, seguimiento, acreditación y promoción, entre otras cuestiones.

Si la alfabetización se concibe como proceso, este conjunto de decisiones debe tomarse institucionalmente desde un enfoque que mantenga la articulación y coherencia horizontal -entre los espacios

curriculares, las secciones y las acciones en un determinado año de escolaridad- y vertical a lo largo de años, ciclos y niveles.

Para resolver algunas de estas cuestiones en la etapa de alfabetización inicial, históricamente se ha recurrido a propuestas metodológicas, aunque no podemos desconocer que las últimas décadas del siglo XX estuvieron marcadas por la falta de discusión acerca del método y ello ha producido en nuestro país la pérdida, marginación y desprestigio del conocimiento amasado en el aula por los maestros, y la consecuente difusión en ese ámbito, de prácticas alfabetizadoras que a mediados del siglo pasado estaban superadas.

Cada propuesta de enseñanza sostiene, explícita o implícitamente, determinada concepción sobre el sujeto del aprendizaje, el objeto de conocimiento, la enseñanza, el rol de la lengua oral y gran parte de los elementos que enumeramos en los párrafos anteriores, así como las unidades de lectura y escritura que se plantean para el comienzo del proceso.

Las preguntas de un maestro acerca de por “dónde empezar o cómo hacer” suelen ser despreciadas desde la formación docente y catalogadas como un cómodo pedido de mera receta. Esta interpretación desprecia por un lado el conocimiento encerrado en una receta pero lo más preocupante es que le quita estatus epistemológico a una pregunta cuya respuesta da origen a un conjunto de decisiones metodológicas imprescindibles en toda propuesta alfabetizadora.

En cuanto a su respuesta, la historia de la alfabetización nos permite recorrer un camino que avanza desde métodos que proponen comenzar la enseñanza de la lectura por unidades sin significado (letras, fonemas, sílabas) hasta los métodos que proponen unidades iniciales como la palabra, la frase y el texto, es decir, unidades significativas plenas. En este terreno, en las postrimerías del siglo XIX el objetivo parecía ser la superación de métodos basados en el deletreo y los silabarios, a partir de los cuales se acuñó la expresión “la letra con sangre entra”:

*Durante mucho tiempo a alfabetización inicial se redujo a operar con unidades no significativas: letras, sílabas. Luego incorporó la palabra, entendida como soporte de contrastes fónico-gráficos. Finalmente se incorporó la frase global y luego el texto, y se defendió la idea de que el alfabetizando debe trabajar con portadores de texto en contextos pertinentes para comprender mejor la función de la lengua escrita. (Alisedo y otras, 1994: 116).*

Ya en el siglo XX, el escenario metodológico aparece dominado por una marcada preocupación por el papel de la comprensión y la significación como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético. Esta preocupación se mantuvo durante todo el siglo y produjo los avances mencionados en la cita anterior. En las últimas décadas las discusiones metodológicas se han concentrado en torno al grado de intervención que debe tener el maestro en ese aprendizaje tan complejo y así encontramos, en los extremos de esta discusión, dos posturas diferentes: una que defiende la enseñanza directa por parte del maestro, y en esa enseñanza incluye explícitamente la de las correspondencias fonográficas, y otra postura que plantea el aprendizaje por inmersión y descubrimiento por parte del alumno, sin la enseñanza explícita de las características específicas del sistema alfabético.

En relación con la evolución de las propuestas alfabetizadoras, en dos de sus escritos Braslavsky (1992a y 2005)<sup>10</sup> presenta una detallada descripción de cada método, de su fundamentación e implementación en el aula y de sus principales recursos; ambos textos resultan muy interesantes en primer lugar porque permiten una lectura epistemológica al presentar el modo en el que cada método es superado o mejorado luego de ser sometido a evaluaciones a partir de sus consecuencias en la práctica y también porque muestran cómo, en épocas anteriores de nuestra historia, las propuestas metodológicas surgieron en el contexto del aula, de la mano de supervisores y maestros preocupados por perfeccionar su enseñanza para optimizar los aprendizajes de los niños.

<sup>10</sup> Para una lectura detallada sobre métodos y teorías, pueden consultarse estos dos textos de Braslavsky, y además el texto de Daviña, L. Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías, Rosario, Homo Sapiens, 1999. También puede consultarse el texto de Chartier, Anne Marie. Enseñar a leer y escribir. FCE, México, 2004, en el que, si bien la autora plantea un recorrido histórico desde la perspectiva de la escuela francesa, gran parte de las reflexiones mantiene relaciones con prácticas de nuestras escuelas.

En un artículo publicado en el año 2002 Braslavsky evalúa “La querella de los métodos”<sup>11</sup>, a 40 años de su publicación, y señala cómo en otros países durante la década del 90 se ha reeditado —en EE.UU. primero y luego en Francia— la controversia entre los partidarios de los métodos fónicos y los del lenguaje total o integral. Esta controversia —que tiene su antecedente en lo que se conoce como el gran debate entre los métodos fónicos y los globales o ideovisuales durante la década del 60— está encarnada por dos renombrados especialistas, J. Chall y K. Goodman respectivamente, quienes en 1992 y los años siguientes han sostenido posiciones muy encontradas que suscitan el debate metodológico de modo permanente, a partir de la comparación de los resultados obtenidos en la implementación de una y otra propuesta<sup>12</sup>.

La discusión fundamental entre ambas posturas es la referida al “fonetismo”<sup>13</sup> ya que los modelos de enseñanza directa “propician la enseñanza y el aprendizaje sistemático de la relación entre los símbolos y los sonidos” mientras que los defensores del lenguaje integral “no toman en cuenta la fonética” y prefieren la decodificación incidental, no sistemática” (IRA, 1993: 13). Si bien el debate está altamente politizado y ambos especialistas disienten en muchos aspectos, existe un núcleo duro que no entra en el debate ya que está ampliamente aceptado por ambas posturas:

*Los modelos de enseñanza directa y los de lenguaje integral comparten ciertas características: la lectura tanto de textos literarios como informativos, la preocupación por la motivación, el placer por la lectura, la lectura de buena literatura y el desarrollo de hábitos de lectura para toda la vida. Ninguno de los dos enfoques monopoliza estos aspectos. Tampoco son descubrimientos modernos. Los griegos, los romanos y los hebreos sabían cuán importantes eran hace miles de años. (Chall, 1993: 14).*

Entre ambos polos del debate, se ubican autores que sostienen que no hay un método o enfoque de la enseñanza que pueda considerarse el más efectivo para todos los niños. A partir de un análisis de la diversidad de los grupos —en los que puede haber niños con acceso a gran cantidad de materiales para la lectura y la escritura y otros sin ese recurso, niños con padres analfabetos y otros que leen y escriben de modo ocasional o frecuente, niños que han recibido instrucción directa, mientras otros han recibido sólo orientación informal y casual— Strickland dice que “los buenos maestros ponen en juego una variedad de estrategias de enseñanza que puede abarcar una gran diversidad de chicos en las escuelas” (IRA, 1998:198).

<sup>11</sup> La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura de Berta P. de Braslavsky es una obra, publicada en 1962 por Kapelus y reeditada en 1992 dedicada a la memoria de Sarmiento. Está compuesta por cuatro partes. La primera plantea el debate acerca de los métodos en la enseñanza de la lectura, es decir, la querella propiamente dicha, recordando que “el problema de la metodología de su enseñanza nació a la par del problema de la educación popular”. Esta primera parte se cierra con el planteo explícito de la querella que consiste en “la decisión entre dos métodos para enseñar a leer en primer grado inferior: el que habitualmente se llama ‘fonético’ (...) y el tan popularizado método ‘global’”. La segunda parte, bajo el título “La teoría”, desarrolla varios capítulos en los que la autora se ocupa de la distinción tradicional entre los métodos de marcha sintética —alfabéticos, fonéticos y silábicos— y los de marcha analítica —global analítico y global—. Estos últimos se analizan en profundidad, en el marco de la influencia de la Nueva Educación o Pedagogía del interés y de los aportes de Ovide Decroly. En esta parte también se definen y analizan los pilares sobre los cuales se asienta el método global, que justifican teóricamente su existencia: el interés, la globalización, el predominio de la percepción global, la visión de ideas, todos ellos elementos que se aúnan en la condición de “aprendizaje natural”. Después de un análisis pormenorizado del desarrollo del método global en la Argentina, la segunda parte se cierra con una discusión de los principios inherentes al mismo en la que la autora retoma cada uno de los conceptos mencionados y plantea una crítica pormenorizada.

Las dos últimas partes —tercera y cuarta—, dedicadas respectivamente a la experiencia y a las perspectivas actuales, describen los aportes que a principios de la década del 60, momento en que se publica la obra, representaban alternativas en oposición al método global o superadoras del mismo. En la tercera se presenta un importante conjunto de estudios de psicología experimental sobre el proceso de lectura, la dislexia y experiencias con niños “normales” y “deficientes”. La cuarta y última parte describe los aportes que en aquel momento fueron considerados muy valiosos para la enseñanza de la lectura, algunos provenientes del ámbito de la educación especial y otros de la psicopedagogía. Se abordan las teorías que interpretan la correlación que se establece entre el lenguaje escrito y el oral para producir la lectura, así como las características de cada idioma y su influencia sobre el método.

<sup>12</sup> Precisamente uno de los acontecimientos sobresalientes de la Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura de 1992 fue el Forum de debate sobre los modelos de enseñanza directa y el lenguaje integral. Una versión condensada de las presentaciones de Chall y Goodman en este foro, puede leerse en “El lenguaje integral vs. Los modelos de enseñanza directa. Debate entre Jeanne S. Chall y Kenneth Goodman” en *Lectura y vida*, Año 14, N° 4, 1993, pp. 11-22. En este artículo se presentan las dos posturas bajo los siguientes títulos: “La investigación respalda los modelos de enseñanza directa”, de J. Chall y “Gurús, profesores y políticos del método fónico”, de K. Goodman.

<sup>13</sup> Término acuñado por Adela Stewart en el *Diccionario de Lectura* y términos afines IRA y Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1982, para referirse al enfoque de la enseñanza de la lectura y escritura que hace hincapié en las relaciones símbolo-sonido, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje.

Por su parte, Borzone de Manrique y Signorini (2002) sostienen que actualmente el debate metodológico ha sido superado si se tiene en cuenta que las actividades con sonidos para desarrollar la conciencia fonológica representan una propuesta superadora de los inconvenientes del método fónico. Las autoras destacan la cuidadosa revisión y confrontación de resultados en los estudios de Chall y también de Adams, especialista en lectura a quien el gobierno estadounidense encargó a fines de los 80 una revisión del tema a partir de la controversia a la que nos hemos referido, y sostienen que esta última autora arriba a un planteo conciliador que recupera el valor del análisis que impulsa el método fónico y la aproximación global a través de situaciones de lectura y escritura significativas para el niño:

*Se reformula el método fónico, en tanto no se considera indispensable la enseñanza sistemática y progresiva de las correspondencias, forma de enseñanza criticada porque provocaba aburrimiento y, para aquellos niños que provenían de contextos socio-culturales no alfabetizados, los ejercicios fónicos carecían de significado. Asimismo se reconoce que desde un principio, se puede atender a los procesos de comprensión y a su enseñanza a través de la mediación del adulto en situaciones de lectura de textos realizada por el maestro (Borzone de Manrique y Signorini, 2002: 45).*

Los estudios sobre conciencia fonológica a los que hace referencia Borzone, en nuestro país fueron iniciados por esta investigadora durante la década de 1980; las investigaciones realizadas con niños de preescolar y primer grado aportaron datos muy importantes acerca de las dificultades que éstos encuentran al segmentar palabras en sílabas y sílabas en fonemas. Estos estudios han inspirado propuestas didácticas que focalizan el desarrollo de la conciencia fonológica como base para la enseñanza de la escritura, que proponen a los niños el reconocimiento de rimas y de sonidos iniciales y finales de las palabras, la omisión de sonidos iniciales y la segmentación de palabras. (Borzone de Manrique y Gramigna, 1987).

Al mismo tiempo, el escenario de principios de siglo nos encuentra con estudios muy esclarecedores que iluminan algunas facetas controversiales del proceso de lectura. En este sentido contamos en las últimas décadas con aportes sustantivos que provienen de la investigación experimental lingüístico-cognitiva. Dichos aportes están en gran medida ligados a su vez a los avances en la precisión de los elementos de laboratorio y los procedimientos informáticos que permiten dar cuenta de procesos de lectura que permanecen fuera del alcance consciente de quien los realiza, que han sido descriptos con rigor científico y necesariamente deben ser tomados en cuenta como descripciones y explicaciones que aportan fundamentos a la didáctica de la lengua.

Diferentes investigaciones en este campo resignifican el rol de la memoria, del conocimiento del léxico, de las vías de acceso a la fonología de una palabra y echan por tierra algunas cuestiones como las tradicionales diferencias entre alumnos “visuales” o “auditivos” que suelen ser una distinción habitual en nuestros días (Lieury, 2000; Jamet, 2006).

Un nuevo movimiento conocido como *balanced approach* o enfoque de enseñanza equilibrado, originado en el Reino Unido en 1990, desde donde se trasladó a Australia, Nueva Zelandia, Canadá y los EEUU, toma como punto de partida la histórica discusión entre los métodos que ponen el acento en la decodificación y los que acentúan la comprensión e intenta equilibrar los aportes de unos y otros, con una mirada amplia a diversos aspectos de la actividad pedagógica. Este movimiento tiene su equivalente en los países de habla francesa, bajo la orientación del Observatorio Nacional de Lectura de París. El enfoque de enseñanza equilibrado intenta hacer confluir lo mejor de los dos enfoques y crea una situación de consenso sobre aspectos centrales, que se puntualizan a continuación:

\* Equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno;

\* entre el uso de métodos de lectura con actividades secuenciadas y otras actividades curriculares basadas en las necesidades del alumno;

\*entre métodos que abordan el código escrito y métodos basados en la comprensión o el significado, lo cual significa equilibrar el énfasis entre las habilidades o destrezas particulares y la comprensión global;

\* entre la enseñanza a partir de estrategias de intervención incidental para atender a los alumnos en forma individual o focalizada y clases o momentos de intervención explícita y colectiva, lo que implica un equilibrio entre enseñanza planificada para desarrollar el currículum común y una enseñanza no planificada o eventual;

\* entre el uso de publicaciones comerciales y el de materiales específicos publicados para la enseñanza; es decir, mantener el equilibrio entre el material propuesto desde los organismos oficiales, el que el maestro recomienda desde sus propios criterios y el seleccionado eventualmente por el alumno.

\* entre el uso de observaciones y evaluaciones informales y la evaluación y revisión formal, lo que implica el equilibrio entre la evaluación que realiza el maestro y las evaluaciones estandarizadas. (Blair-Larsen y Williams, 1999).

En nuestro país, las investigaciones y debates sobre alfabetización inicial transcurren más focalizados en las diferentes concepciones del sujeto del aprendizaje y en la interpretación de los fracasos que en la discusión didáctica sobre los posibles equilibrios de las diferentes tendencias, o en el seguimiento de propuestas de enseñanza y evaluación y discusión de resultados provenientes de su implementación. Esto ocurre fundamentalmente porque la concepción de didáctica como un campo de aplicación técnica o instrumental, desligada de los problemas del conocimiento, está muy arraigada y obtura las reflexiones en este sentido.

Por su parte, en el mundo latinoamericano, las investigaciones sobre alfabetización se han planteado en el marco de dos potentes teorías del siglo XX, la de Piaget y la de Vigotsky, que producen consecuencias diversas en la práctica educativa y que suelen aparecer, según el caso, en un diálogo complementario o en una antagónica oposición<sup>14</sup>.

Si bien las distintas investigaciones enfatizan uno u otro componente del proceso de alfabetización y originan así nuevas perspectivas que enriquecen los avances en el campo didáctico, es importante subrayar que existe consenso sobre algunas prácticas que se consideran imprescindibles para el aprendizaje del sistema y de las estrategias de uso de la lengua escrita como producto cultural:

\* Lectura asidua y compartida de textos diversos (solos, ayudados por el adulto o escuchándolo leer).

\* Amplia exposición a la palabra escrita y al desarrollo de conceptos acerca de su forma y su función.

\* Juegos con rimas infantiles y juegos de palabras.

\* Escritura espontánea de los niños con el acompañamiento del docente que proporciona modelos, ejemplos, lecturas y orientaciones para escribir de forma convencional.

\* Enseñanza explícita de lectura y escritura de palabras, para desarrollar conciencia léxica (acerca de las palabras), fonológica (acerca de los sonidos) y gráfica (que incluye la ortografía, y el reconocimiento y trazado de distinto tipo de letras).

\* Escritura colectiva de textos.

\* Dictado de textos al maestro, para promover la reflexión sobre distintos aspectos de la escritura.

En medio de este panorama Braslavsky (2000; 22) sostiene que desde hace algunos años en la

<sup>14</sup> Un debate sobre estas cuestiones puede leerse en: Castorina, J. y otros (1996) Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós. De este texto, en particular sobre el rol enseñante del maestro puede leerse el capítulo 3 de Lerner, D. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", pp. 69-118.

Argentina y en América Latina la discusión metodológica permanece muy acallada y que entre nosotros, se considera que hablar de los métodos “es una antigüedad”.

La cuestión metodológica genera posiciones diversas en las investigaciones sobre alfabetización. En la obra de Ferreiro y Teberosky (1979) la fuerte crítica a los métodos tradicionales de alfabetización ocupa un lugar relevante:

*Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o “más eficaz” de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores. (Ferreiro, 1988: 17).*

Esta crítica a la atención centrada en los aspectos metodológicos es recurrente en la obra posterior de Ferreiro, pero en el texto que acabamos de citar su sentido es muy definido: la historia de la alfabetización hasta la década de 1970 se había desarrollado a partir de una concepción psicológica del sujeto que asumía el aprendizaje con un énfasis casi excluyente en las habilidades perceptivas y las coordinaciones sensorio motrices del niño, mientras “la literatura pedagógica permanecía enfrascada en la eterna discusión sobre cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir” (Ferreiro, 1999: 21).

Desde esa perspectiva, la investigación de Ferreiro y Teberosky (1988), desarrollada en el marco de la escuela piagetiana, propone considerar dos aspectos absolutamente descuidados por dicho énfasis: la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas, con la intención de cambiar la visión del sujeto del aprendizaje que franquea los umbrales de la alfabetización.

Ferreiro reconoce que en la década de 1970 “se discutía mucho sobre los métodos y yo hice una guerra muy fuerte a los métodos” (Ferreiro, 1999: 22). El sentido de esta “guerra” según la autora estaba dado por la necesidad de replantear y reubicar la discusión, y permitir que avanzara asumiendo una distinción prioritaria entre método de enseñanza y proceso de aprendizaje.

Si recuperamos el contexto histórico de esta crítica nos encontramos —tanto en la formación docente como en las escuelas— con una propuesta de alfabetización centrada en los aspectos mecánicos y meramente técnicos del proceso, con una excluyente presencia del aprestamiento de la mano y el ojo y del adiestramiento de la coordinación viso-motora, con la proliferación de palabras y frases básicamente desconectadas del sentido, coincidentes con el proceso de censura impuesto por la dictadura imperante, que obturó todo proceso alfabetizador que permitiera pensar el mundo por parte de quien aprendía a leer, llevando de esta manera a extremos intolerables el sinsentido de las frases.

Aclaremos, ejercitando un análisis responsable, que frases como “Mi mamá me mima” fueron revolucionarias cuando se plantearon como una alternativa superadora de la enseñanza de las letras o las sílabas y su cristalización como ejemplos de lo no deseable en alfabetización no corresponde a esa coyuntura histórica sino al momento en el que se tornaron rituales inamovibles. En el mismo sentido, no estamos diciendo que mano, ojo y sus coordinaciones no sean necesarios en los procesos de leer y escribir sino que el proceso de alfabetización de ninguna manera puede verse reducido sólo a esos componentes.

El necesario cuestionamiento de las propuestas metodológicas ritualizadas produjo un interesante estado de discusión que no fue asumida ni resuelta en los foros académicos de la formación docente donde todavía la cuestión metodológica es considerada anticuada o tácitamente innecesaria y transita aún un estado de verdadero acallamiento.

Como hemos visto, la investigación continúa acumulando conocimiento cada vez más específico sobre los procesos de leer y escribir, sin embargo estos avances no inciden sustancialmente en los ámbitos de la formación docente ni en las prácticas pedagógicas y por lo tanto tampoco en las escuelas en las que se insertan los nuevos egresados.

Hay numerosas instituciones en las que conviven propuestas alfabetizadoras diferentes y hasta antagónicas, frente a los cuales los niños suelen ser los únicos articuladores: en un estudio sobre este tema, docentes de ocho escuelas sostienen que sus métodos son “la generadora”, el “método psicogénesis”, las “estrategias globales”, el “método tradicional”, el “método ecléctico”, la “metodología sugerida por la capacitación de la Red Federal y material del Plan Social” y la “psicogénesis global” (Zamero, 2004: 98). Esta enumeración presenta un método que existió en nuestro país —“generadora”, por “método de palabras generadoras”— pero el resto enuncia algunos inexistentes —“método psicogénesis”, “psicogénesis global”,

(Zamero, 2004: 98). Esta enumeración presenta un método que existió en nuestro país —“generadora”, por “método de palabras generadoras”— pero el resto enuncia algunos inexistentes —“método psicogénesis”, “psicogénesis global”, “método ecléctico”, “método tradicional”. También aparece una propuesta que sólo toma unas estrategias —“estrategias globales”— y otros que no son claramente identificados.

En estas escuelas:

\* Conviven concepciones discursivas antagónicas entre sí, concepciones constructivistas sobre el sujeto con la idea de maduración biológica atribuida al aprendizaje de la lectura, que se resuelve en la práctica en una reducción o suspensión de la enseñanza porque puede resultar perjudicial si se considera que el niño “todavía no está maduro” o porque es una pérdida de tiempo ya que el alumno está atrasado y conviene concentrarlo en el aprendizaje de las letras en lugar de aumentar la exposición a la lectura y frecuentación de textos completos.

\* Convive una postura discursiva de avanzada como el reconocimiento, por parte de docentes y equipos de conducción, de la conveniencia del comienzo temprano de la alfabetización, con el uso efectivo de prácticas mecánicas de aprestamiento de habilidades aisladas, fundamentalmente de la mano.

\* Convive el concepto discursivo de alfabetización como proceso, con el corte drástico del mismo al final del primer grado, por repitencia<sup>15</sup>, a partir de la idea conductista de que repetir el estímulo es beneficioso para el alumno que no logra dar la respuesta correcta.

\* Conviven concepciones discursivas de lectura como proceso de construcción de sentido, con la ausencia casi total de lectura de literatura, el adelantamiento de la enseñanza de las letras en el nivel inicial con la consecuente pérdida de un tiempo sumamente valioso para los niños de sectores desfavorecidos. (Zamero, 2004: 116).

En el primer grado, los cuadernos de numerosas escuelas revelan que los alumnos transcurren casi la totalidad de sus horas de clase aprendiendo las letras “primero las vocales porque son más fáciles y después las consonantes que son difíciles” y concentrados en actividades de codificación y decodificación (Zamero y otras, 2007: 171). Para muchos de ellos, el sentido no sólo de la lectura sino de la actividad misma, no se alcanza nunca ya que la exacerbación de la enseñanza del alfabeto los mantiene en un trabajo permanente sobre unidades desprovistas de significado, lo cual revela la supervivencia del deletreo a pesar de los avances del siglo veinte.

Estos hallazgos encuentran una continuidad y similitud en los trabajos realizados por formadores de docentes durante el año 2008, en el marco de los seminarios del INFD pertenecientes al Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial. Los resultados obtenidos del análisis de cuadernos de primer grado, solicitado a los profesores de ISFD, expresan observaciones coincidentes.

A lo largo y a lo ancho de la Argentina existen escuelas donde la alfabetización inicial se está tratando de resolver con una enseñanza atomista que progresa letra por letra, como se hacía a fines del siglo XIX. En esas escuelas la formación docente fracasa en tanto esa transposición didáctica de la lectura carece del necesario control epistemológico y fracasa también en relación con la concepción de sujeto que la anima, ya que a los alumnos se les propone una enseñanza que contraviene el modo en el que se aprenden las lenguas y su misma razón de ser que es el sentido.

Gran parte de lo que encierra la expresión genérica fracaso escolar está directamente ligado al proceso de alfabetización que se manifiesta en la baja calidad del aprendizaje de la lectura durante el primer grado lo cual se traduce en repetición o repitencia del año y posterior sobreedad y desgranamiento. Estos fenómenos están absolutamente naturalizados en el sistema educativo.

En nuestro país la repitencia del primer grado es la más alta de toda la escolaridad primaria. Como

<sup>15</sup> En el diccionario de uso del español, de María Moliner (1998), los términos que aparecen son “repetición” para designar el fenómeno de repetir el grado y “repitiente” para el que repite. En la bibliografía internacional esos términos son más frecuentes que en Argentina, donde es común en textos especializados el uso de los términos repitencia y repitente, no registrados en el diccionario pero ampliamente difundidos.

producto de ella, la sobreedad de dos, tres y más años, convierte a estos alumnos en grupo de riesgo de abandonar la escuela.

En Latinoamérica existe una preocupación creciente por este fenómeno, paralela al ritmo en ascenso de la matrícula escolar desde la década de 1980. África sub-sahariana (20%) y Latinoamérica (10 a 15%) son las regiones con las tasas más altas de repetición aunque existen grandes diferencias dentro de cada región y país. En América Latina repiten el primer grado cerca de la mitad de los niños, pero por encima de ese promedio regional se encuentra la población rural, las poblaciones indígenas en contextos bilingües o multilingües, y los sectores pobres en general:

*La repetición en los primeros grados está estrechamente vinculada a problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, basada en comprensiones estrechas y atrasadas del lenguaje y de los procesos de aprendizaje infantil, y atada a viejos métodos pedagógicos. (Torres, 1996: 71).*

En nuestro país, en promedio (incluyendo los sectores estatal y privado), de cada 100 niños que inician la escuela primaria, solo 62 llegan a completarla en la edad que corresponde. Del resto, aproximadamente 22 tendrán un año de retraso, 5 tendrán dos años de retraso, 2 tendrán tres años de retraso, y 10 se habrán ido de la escuela sin haber terminado el 6º año de primaria (UNICEF, 2004: 25).

Si bien existen criterios tan diversos como arbitrarios para decidir la promoción o hacer repetir a un alumno —“madurez escolar”, asistencia a clase, disciplina y hasta aspectos de higiene y apariencia personal” (Torres, 1996:72)—, las investigaciones sobre este fracaso, que desde la escuela se atribuye generalmente a los niños y a sus familias, coinciden en que la repitencia es producto de desaciertos en la enseñanza de la lectura inicial, pero no solamente de la propuesta con la que se encuentra el niño una vez que ha ingresado sino además de las relaciones que no se establecen entre su cultura cotidiana y la cultura escolar.

Borzzone de Manrique y Rosemberg (2000) insisten en que la escuela debe no solo conocer sino también reconocer el valor cultural de las experiencias y conocimientos que han vivido y acumulado los niños en sus hogares antes del ingreso escolar, como así también su oralidad, para valorar las diferencias y asumirlas como el capital lingüístico inicial con el que el niño se acerca a la escuela y a la difícil tarea de aprender la escritura.

La falta de puentes entre una y otra realidad, fundamentalmente para los niños que no han tenido experiencias alfabetizadoras tempranas, los prejuicios sobre las diferencias en sus lenguas maternas y el rol de las mismas en el proceso de alfabetización, las concepciones erróneas de lengua escrita y su aprendizaje y las propuestas metodológicas derivadas de ellas, constituyen factores que producen un núcleo duro de fracaso en los umbrales de la escolarización básica.

Las investigaciones mencionadas nos advierten que el sistema formador enfrenta serias dificultades en el objetivo de formar a los nuevos maestros en propuestas metodológicas apropiadas para los niños en la etapa de sus aprendizajes fundamentales.

Podemos atribuir este estado de cosas a una falta de debate sobre el tema en el seno de la formación docente, a la falta de debate en las escuelas o en ambos escenarios a la vez.

Podemos atribuirlo a la concepción errónea pero bastante difundida, de que enseñar a leer y a escribir no es una tarea específica de gran compromiso intelectual ni altamente demandante para un docente, para la cual tampoco sería necesario un conocimiento específico. Esta representación aparece de la mano del desprestigio del conocimiento que el maestro genera en el aula como escenario verdaderamente complejo.

Podemos atribuirlo a una atención concentrada en el sujeto del aprendizaje producto de la “guerra” a los métodos que, en un desplazamiento pendular, comienzan a considerar al sujeto niño pero de modo unilateral y así deja de ocuparse de las necesarias intervenciones del sujeto que enseña en un determinado contexto histórico.

Podríamos intentar explicarlo de otras múltiples maneras, pero lo cierto es que en los últimos años han permanecido sin indagación las decisiones que se toman en los ISFD en el proceso de construcción del importante perfil alfabetizador del maestro dentro de la formación docente inicial. Como dijimos anteriormente, no contamos con estudios sobre un aspecto tan relevante por lo cual lo hemos constituido en un problema de investigación, lo que nos permitirá compartir algunos interesantes aportes en los próximos apartados y reflexionar sobre nuestro propio rol de formadores.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez identificada la vacancia en este aspecto de la formación, el INFD decidió la realización de un estudio nacional sobre alfabetización inicial en los ISFD con el objeto de contar con un diagnóstico sobre el estado de dicha enseñanza en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) del ámbito público y privado, que posibilite el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

La investigación<sup>16</sup> se desarrolló en dos etapas durante 2008 y 2009; la primera de ellas representó una exploración inicial del campo a partir de una muestra intencional de instituciones y docentes pertenecientes a ISFD de las regiones NEA y Centro; la metodología utilizada consistió en la aplicación de una entrevista semiestructurada y en el análisis de proyectos de cátedra de Lengua y de Práctica. Esta primera indagación se tomó como base para plantear la segunda, que focalizó y profundizó el análisis de algunos aspectos centrales de la formación del rol alfabetizador del futuro docente.

En la segunda etapa se trabajó con una muestra estadística de 201 profesores, que tienen a su cargo cátedras de Lengua y/o de Práctica en las carreras de formación docente para la escuela primaria, pertenecientes a 96 ISFD de gestión estatal y privada de todas las provincias de nuestro país, a quienes se les facilitó una clave con la que accedieron a la encuesta que estuvo disponible durante tres meses en un sitio web. Se contestaron 197 encuestas, por lo que se obtuvo una tasa de respuesta elevada, del 98%.

Ambas indagaciones compartieron el objetivo general y algunos objetivos específicos ya que para la segunda etapa se trabajó también con el propósito de construir una tipología que caracterizara con mayor precisión los subgrupos de profesores formadores y sus problemas, para fundamentar la toma de decisiones por parte del INFD en cuestiones relacionadas con la alfabetización inicial. Dichos objetivos son:

- \* Relevar los saberes disciplinarios, didácticos y pedagógicos que circulan en las carreras de formación docente para el nivel primario, con respecto a la alfabetización inicial.

- \* Caracterizar el estado general de la formación en alfabetización inicial en dichas carreras mediante la construcción de una tipología.

Ambas etapas compartieron también las preguntas:

- \* ¿Cuál es el lugar que ocupa la formación del rol alfabetizador del futuro docente en la formación inicial?

- \* ¿Cuál es el lugar de la alfabetización inicial en las cátedras de Lengua de la formación docente?

- \* ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan las cátedras de Lengua y de Práctica a la hora de formar al futuro docente en dicho rol?

Ambas indagaciones nos han permitido acceder a un amplio cuerpo de información referido a datos básicos de los formadores (sexo, edad, formación, antigüedad general en la docencia, en la formación para el nivel primario y en las cátedras a su cargo, situación de revista y carga horaria frente a alumnos), como así también a datos de las carreras y materias (denominación de la carrera y de las cátedras, cantidad de materias a cargo de cada profesor, modalidad de cursado y de evaluación de cada una de ellas) y a la participación de los profesores encuestados en equipos técnicos, cargos directivos, acciones de capacitación docente y/o en equipos de investigación.

Además permitieron avanzar en el conocimiento de las problemáticas centrales de la formación en alfabetización inicial: los prejuicios que circulan en torno a la menor jerarquía que en el imaginario docente se les atribuye a las carreras de formación de docentes para la educación primaria; las concepciones sobre alfabetización inicial que sostienen los formadores; los obstáculos que éstos encuentran en el desarrollo de

---

<sup>16</sup> La investigación se realizó desde el Área de Investigación del INFD. Su título es “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes” y el equipo estuvo conformado por: M. Zamero (directora.), M. B. Taboada, M. Cicarelli y M. Rodríguez.

los contenidos de la alfabetización inicial durante la formación; la formación específica de los profesores al momento de ingresar a las cátedras de Lengua y Práctica en las que tienen que enseñar los contenidos de la alfabetización inicial; las decisiones curriculares que se toman en las cátedras sobre este tema; el lugar de la alfabetización inicial en las prácticas del futuro docente y las decisiones en torno a la implementación de la propuesta alfabetizadora en los espacios (generalmente seminarios) de la práctica; las opiniones sobre la alfabetización inicial y otras problemáticas asociadas directamente con ella.

## APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

*Enseñar exige rigor metódico. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.*

*Paulo Freire (Pedagogía de la autonomía, 1997)*

El estudio en su conjunto presenta un denso cúmulo de información organizada en torno de los ejes indagados, de los cuales vamos a compartir a continuación algunos que se destacan por las interesantes (y contradictorias) relaciones que mantienen entre sí, porque constituyen focos de necesaria reflexión de los formadores, porque proveen elementos de análisis para revisar aspectos curriculares y porque son temas potentes para orientar las discusiones en el ámbito de la formación docente inicial y también en el acompañamiento de los noveles.

El estudio propuso la definición de perfiles, entendidos como grupos emergentes de formadores que, sobre el fondo general de características compartidas o comunes analizadas, presentaban rasgos que merecían ser destacados. A partir de criterios explícitos, los docentes fueron agrupados en tres perfiles diferentes: general, destacado y crítico. Dada la extensión del presente texto no haremos alusión aquí a las características de dichos perfiles sino a los aspectos identificados en el grupo total de docentes, que aparece en el siguiente cuadro, según el tipo de gestión del ISFD y materia que dictan.

| MATERIAS QUE DICTAN | GESTIÓN ESTATAL | GESTIÓN PRIVADA | TOTAL |
|---------------------|-----------------|-----------------|-------|
| LENGUA              | 74              | 51              | 125   |
| PRÁCTICA            | 35              | 34              | 69    |
| LENGUA Y PRÁCTICA   | 2               | 1               | 3     |
|                     | 111             | 86              | 197   |

Fuente: información elaborada en base al estudio “La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes”. INFD, 2009. ME

Compartiremos en principio los rasgos generales o comunes de los profesores de la muestra, dado que del análisis de la información obtenida surgen algunas características que resultan comunes al colectivo de formadores de Lengua y Práctica.

## // Acerca de la formación del formador

Una de esas características es el recorrido formativo de los profesores para aprender los contenidos de la alfabetización inicial al momento de asumir una cátedra en la que tienen la responsabilidad de enseñarlos.

En este sentido, podemos decir que los profesores asumen el rol formador básicamente sin conocimientos previos sobre la alfabetización inicial y desarrollan un recorrido azaroso de formación, en muchos casos individual, para construir el saber que necesitan para la materia.

La pregunta acerca de dónde/cómo aprendió los contenidos de la alfabetización inicial que enseña en su/s cátedras de la formación docente para el Nivel Primario fue respondida del siguiente modo: a través

del estudio individual (173 respuestas), en cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión estatal (121), a través del estudio grupal (91 respuestas), en la carrera de grado (71), en cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión privada (65 respuestas).

Según la DiNIECE (2007: 29), los profesores realizan esfuerzos sostenidos de formación. Al momento de realizarse el Censo 2004, de los formadores que estaban frente a alumnos, el 12,3% declaró estar cursando una carrera de Posgrado y el 13,5% tener título de Maestría o Doctorado. Además, siete de cada diez docentes declaró haber realizado cursos de capacitación de 40 o más horas presenciales en el último año.

Estos datos revelan una tendencia a estudiar cada vez de modo más continuo, pero esta decisión de los profesores no es sinónimo de aprendizaje de propuestas específicas de intervención sobre los problemas de la práctica docente (entre ellos, los de la alfabetización inicial). Por el contrario, el estudio ha recogido numerosos relatos en los que los profesores cuentan cómo inician estudios, cursan las carreras para las que forman u otras, realizan cursos y seminarios buscando respuestas pero experimentan la sensación de continuar con el problema, como vemos en los siguientes relatos.

### Relato 1: Formadora de antigüedad media

**Entrevistador:** ¿Cuáles han sido tus pasos en la formación que te han permitido tener conocimientos sobre alfabetización inicial?

**Docente:** En principio, yo agradezco la formación que tuve. Yo me recibí en Bs. As., en la Escuela Normal de Avellaneda. Y mi instituto formador ha sido muy bueno, sobre todo cuando hice el Profesorado de Nivel Primario. Hice un tronco común que me especializó para trabajar con alumnos con retraso mental. Cuando empecé a trabajar como maestra, me tocó un primer grado y la verdad es que me sentí muy mal porque no sabía qué hacer. El trabajo con esos niños me llevó a pensar qué hicieron ellos antes de estar allí. Eso me llevó a volver a Bs. As. y estudiar el profesorado de Nivel Inicial. (ai1/EN/1/6)<sup>17</sup>

### Relato 2: Formadora novel

**Entrevistador:** Sos una profesora muy joven y hace poco comenzaste a formar docentes para la escuela primaria, ¿cómo te las ingeniaste para ofrecer formación en alfabetización inicial?

**Docente:** La juventud, muchas veces, nos lleva a hacer cosas que no son las adecuadas o son completamente irracionales (risas). Pero lo bueno es que siempre tuve noción clara de que ese tema es un hueco en mi formación. Así que eso implicó unas cuantas horas de estudio, unas cuantas horas de lecturas y también, de modo paralelo, sentarme en el ISFD de acá y asistir como alumna. Es decir, a la vez que tenía mis alumnas con las cuales iba trabajando e iba siguiendo el programa de la profesora a la cual suplantaba —que me orientaba a la distancia—, me inscribí como alumna en el instituto e iba a las clases, especialmente a las de Lengua, porque a mí lo que realmente me preocupaba era entender ese universo de “un poquito de cada cosa”, que es muy diferente a la formación que yo tuve. No lo pude terminar pero cursé todas las materias de primer año y todas las de segundo porque mi objetivo también era ponerme en el lugar del alumno que tiene que cursar Lengua I o que tiene que hacer la Práctica, y que tiene que cursar también Matemática, Educación Física, Historia y todas las demás materias que están previstas. Entonces, me preguntaba ¿cuánto espacio puede tener para dar cuenta de lo que va aprendiendo? Yo necesitaba ponerme en la piel del otro,

<sup>17</sup> A efectos de localizar la voz de los docentes en el contexto de las indagaciones realizadas, hemos optado por codificar los fragmentos transcritos del siguiente modo:

\* ai1 / ISFD, U (Universidad) o EN (Escuela Normal) / número del Establecimiento / número de entrevista. Dos formadores eran miembros de equipos técnicos (ET) en el momento de ser entrevistados.

\* ai2 / F (formulario) y número / L (Lengua), P (Práctica) o L/P (Lengua y Práctica)

En estas referencias, ai1 o ai2 identifican a qué indagación corresponde el ejemplo: ai1 corresponde a la primera indagación y ai2, a la segunda.

Para la primera indagación identificamos además si el docente se desempeña en un instituto (ISFD), en una Universidad (U) o en una escuela normal (EN), posteriormente mencionamos el número con el que fue registrado dicho establecimiento en la investigación y el número de entrevista correspondiente.

En la segunda indagación identificamos el número de formulario asignado a la encuesta y si el profesor se desempeña en espacios de Lengua, de Práctica o en ambos.

que estaba teniendo un proceso de formación muy distinto al que yo había tenido. Lo sobreviví. Fui una persona antes y una persona después (ai1/U/1/21).

Los avatares de esta formación que los profesores interpretan en varios casos como angustiosa, se evidencian en la falta de claridad para situar epistemológicamente la alfabetización, en las dificultades para pensar la didáctica como campo teórico y en la ausencia de propuestas metodológicas precisas para la alfabetización inicial, aspecto que abordaremos más adelante.

## // Acerca de la jerarquía de la carrera

Otro de los rasgos comunes de los profesores es la representación ampliamente compartida según la cual la formación para el nivel primario<sup>18</sup> tiene menor jerarquía que la formación de profesores para la escuela secundaria o la educación superior. En la primera indagación, la totalidad de los entrevistados reconoce la existencia de este prejuicio, aceptando que en sus instituciones se considera de mayor jerarquía la formación de profesores para la escuela secundaria.

En la segunda indagación, el prejuicio aparece asociado a las dificultades que encuentran los docentes para desarrollar los contenidos de sus materias y, en gran medida, vinculado a una valoración negativa sobre el perfil de los alumnos que eligen la docencia.

En este marco discursivo, las opiniones obtenidas en ambas indagaciones si bien coinciden en admitir la existencia del prejuicio, difieren en cuanto a su origen, en virtud de lo cual, las opiniones pueden ser agrupadas en cinco categorías. Según las tres primeras el prejuicio es sostenido por los profesores, por los alumnos o por las instituciones formadoras respectivamente.

En el primer grupo de opiniones el prejuicio es atribuido a los profesores, que interpretan que las diferencias se plantean entre la universidad y los ISFD, entre las carreras de una y otra institución y entre los alumnos de uno y otro ámbito. Además afirman que las carreras que forman para primaria y nivel inicial gozan de menor prestigio aún estando dentro de las universidades.

Un segundo grupo sostiene que el prejuicio es sostenido por los alumnos quienes tienen una representación desjerarquizada de la carrera en la que se inscriben y ello incide en sus bajas expectativas y en el desempeño posterior.

Un tercer grupo de opiniones sostiene que el prejuicio es mantenido desde las propias instituciones. Entre las diferencias que enumeran los profesores es necesario hacer una mención especial a la extensión de la carrera. La duración de sólo dos años y medio es el aspecto mencionado por todos los entrevistados en la primera indagación como un elemento objetivo que fundamenta la menor jerarquía.

Asimismo, se establece una relación directa entre el sector social del que provienen los aspirantes a maestros y las carreras cortas de nivel superior. Sin embargo, en la primera indagación se incluyeron dos carreras de formación de maestros de cuatro años de duración que pertenecen a universidades y, no obstante, el prejuicio sobre su jerarquía aparece con las mismas características que en las carreras cortas.

Un cuarto grupo de opiniones sostiene que el prejuicio surge de diferencias objetivas entre las carreras y los alumnos. Las diferencias destacadas por los docentes de la muestra están relacionadas con el origen social de los alumnos y la calidad de educación recibida antes del ingreso al profesorado. Los estudiantes pertenecientes a sectores desfavorecidos generan expectativas más bajas en sus docentes que los alumnos de otros sectores. Entre las diferencias enunciadas por los profesores se encuentran precisamente la pertenencia de los alumnos a sectores de bajos ingresos, el clima educativo de sus hogares y el bajo grado de familiaridad con prácticas culturales ligadas a los estudios superiores.

A los estudiantes de profesorado para educación primaria que son de bajo nivel socioeconómico y que eligen una carrera de rápida salida laboral se les atribuye ausencia de vocación y, en consecuencia, escaso compromiso con la carrera elegida.

<sup>18</sup> Numerosos profesores entrevistados también trabajan en la formación de profesores para el Nivel Inicial, y sostienen que este prejuicio está igualmente difundido en esta carrera. En las entrevistas correspondientes a la primera indagación, aparece por igual la mención a ambas carreras.

Finalmente un quinto y último grupo considera que la desvalorización social de la docencia es el origen del prejuicio. Los formadores plantean una relación estrecha entre la menor jerarquía que se le atribuye a la carrera y el proceso de desvalorización de la docencia en general y de desprestigio del maestro en particular: tanto la sociedad en su conjunto como círculos o ámbitos académicos no consideran al maestro como profesional, y éste recibe permanentes reclamos y críticas de los niveles siguientes del sistema por las falencias de sus alumnos.

\* “Son distintas las representaciones que sobre los estudios superiores tienen los alumnos universitarios de los que estudian profesorado no universitarios. Algunos dicen que estudian a pedido de sus madres, ‘porque mi mamá me dijo que aunque sea estudie para maestra’”. (ai1/ISFD/1/2).

\* “Las carreras tienen el mismo nivel. La función del educador empieza en el Nivel Inicial y se irá desarrollando hasta el final de la secundaria. Todos los niveles son importantes. Tanto la formación en Inicial, en Primaria como en Secundaria tienen el mismo nivel. Sin embargo el prejuicio existe por la desvalorización de la docencia, especialmente del maestro, en los últimos años. Su salario tan bajo no le permite cubrir necesidades básicas. La carrera se fue desprestigiando.” (ai1/EN/2/11).

\* “El prejuicio está muy relacionado con las características que fue adquiriendo con el tiempo el ser maestro, una profesión a la que en los últimos años no se le da el valor que realmente tiene, entonces, ya sea socialmente o dentro de los ámbitos académicos, eso se mantiene, esa idea de que ser maestro no es ser profesional. Al maestro no se lo considera un profesional. Pienso que hay una desvalorización de la tarea docente, del maestro de EGB, muy relacionada también con la pérdida del lugar propio que el maestro históricamente ha tenido. Por su parte, el maestro también se ha ido corriendo de su tarea. En ese sentido creo que los profesores de media están en otra situación respecto del maestro. Creo que no se han corrido tanto de su tarea específica como el maestro de primaria.” (ai1/U/1/19).

\* “El maestro es el que carga con las culpas de las falencias en la educación de los otros niveles.” (ai1/EN/2/11).

Si bien la pérdida de prestigio del maestro y el deterioro de su posición cultural inciden en todos los aspectos de la formación y disminuyen las posibilidades de creación de condiciones favorables a los cambios, a la vez que acentúan la ausencia de discusión sobre estos problemas, cerramos este apartado con una comprometida frase de una de las formadoras: “Una cosa es decir que los estudiantes son distintos y otra es decir que no se puede porque son distintos.” (ai1/EN/2/9).

## // Acerca de los obstáculos

Otro de los rasgos comunes de los profesores de Lengua y Práctica es la coincidencia en lo que consideran los mayores obstáculos para la enseñanza de los contenidos de la alfabetización inicial: el tiempo y los alumnos.

Si aceptamos la relevancia de la tarea de enseñar a leer y escribir en la escuela, la formación específica en alfabetización inicial debería constituir un eje transversal del proyecto curricular en el que se prevea la inclusión de materias, unidades, contenidos y bibliografía específica, clases y prácticas asistidas para orientar y formar el perfil del futuro docente para asumir dicho rol.

Sin embargo, de las entrevistas surge que los únicos espacios que se ocupan de la alfabetización son las cátedras de Lengua y ocasionalmente las de Práctica. Los formadores sostienen que cuando la alfabetización está presente en la formación, lo está por la preocupación particular de los profesores pero no porque exista en la planificación de la carrera o se hayan celebrado acuerdos para incluirla como eje curricular.

Esta ausencia de la alfabetización inicial como contenido de las cátedras es atribuida a la falta de

tiempo que es el primer obstáculo que los formadores mencionan a la hora de analizar las razones por las cuales no se abordan los contenidos en sus cátedras. La reflexión sobre la falta o escasez de tiempo como causa de variados problemas es muy recurrente en el profesorado y aparece en reuniones, actas, informes de monitoreo y evaluaciones. Cuando el análisis se concentra en la dimensión temporal se le atribuyen las vacancias y los errores: lo que no se hace o no sale bien es porque “el tiempo no alcanza”. Este factor aparece en las entrevistas relacionado además con casi todos los aspectos que se abordan en el estudio realizado.

Como hemos visto, la duración comparativamente menor de las carreras para el nivel primario tiene, para los formadores, gran incidencia en el proceso de desjerarquización de la misma. Los profesores asumen que el tiempo es verdaderamente escaso y afecta la presencia y la cantidad de los contenidos a desarrollar en la formación. Por ello resulta interesante contrastar esta percepción de formadores que trabajan en carreras de dos años y medio de duración con algunos pasajes de entrevistas realizadas a docentes que trabajan en profesorados que ya han implementado planes de cuatro años de duración.

Los tres pasajes seleccionados en los puntos siguientes corresponden a formadores de docentes de nivel primario entrevistados en la primera indagación realizada. Para posibilitar la comparación hemos ubicado en principio un fragmento en el que la docente formadora de la cátedra de Lengua es también maestra egresada de un plan de dos años y medio:

**Entrevistador:** Sos formadora en una cátedra de Lengua y a la vez egresada de tres carreras docentes (las carreras son: Profesorado de Educación Especial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial). A partir de tu experiencia, ¿dónde ha estado presente la alfabetización en tu formación general?

**Docente:** En el profesorado se generalizan algunas cuestiones y falta centrarse en aspectos fundamentales. Cuestiones específicas como el del rol alfabetizador del maestro en ejercicio en la escuela, cómo enseñar, con qué metodología, con qué estrategia, qué contenido priorizar... son cuestiones que el que recién egresa y va a una escuela, no las tiene en claro. En esto es importante la articulación. En el profesorado hay muy poca articulación entre las didácticas y las materias específicas como Lengua o Matemática. Cuando hay articulación corre por cuenta de algunos profesores. Igualmente, articular en la práctica y residencia, articular esos espacios con las materias específicas es algo que no se hace. El profesor de Práctica corrige los planes del futuro maestro y no hay lineamientos en común con el profesor de la cátedra de Lengua que es el que enseñó específicamente los contenidos (ai1/U/1/19).

El siguiente fragmento seleccionado corresponde a una formadora de poca antigüedad, también graduada como profesora para la Educación General Básica, cuyo plan de estudios corresponde a una carrera de cuatro años de duración. En este caso, observamos que se identifican para un tiempo mayor idénticas dificultades a las mencionadas previamente.

**Entrevistador:** ¿Cuál es el lugar que ocupó la alfabetización dentro de la formación docente en general?

**Docente:** Me parece, por conocer el interior de la carrera, que el lugar de la alfabetización queda totalmente relegado a las cátedras de Práctica en algunos casos, y a las cátedras de Lengua; en el resto de los casos creo que no hay una decisión o un reconocimiento de la alfabetización como un bloque fundamental dentro de la formación docente. Creo que ni siquiera se toma conciencia de que, bueno, se va a trabajar en tal o cual cátedra. Pasa desapercibido, me parece que no es algo que lo tomen en cuenta ni le den el valor que realmente tiene.

Y dentro de estas cátedras de Lengua y de Práctica, que es donde se ve de alguna manera, el contenido tiene más que ver con el profesor; depende del profesor que está a cargo de la práctica, o si es maestro, no sé si me explico... y no del plan de la carrera; las diferencias las hace el profesor. Dentro de las cátedras de Práctica hay profesores que sí toman en cuenta y le dan el lugar a la alfabetización dentro de las prácticas, o al menos lo intentan, pero otros no, para otros es un contenido más que queda como en un segundo plano sin el valor que realmente tiene.

**Entrevistador:** Sos maestra egresada de una carrera de cuatro años y tus primeras experiencias fueron en primer ciclo. ¿Cómo ves en el recorrido de tu carrera la atención a ese perfil que tenés como docente?

**Docente:** Totalmente descuidada. Yo siento que no me han formado en mi caso particular y en el de mis

compañeras; no nos han formado para alfabetizar, me han formado para ser maestra pero sin un lugar o rol tan definido, sin tanta definición en cuanto al rol docente, cuál es tu función primera. Al menos en esa función, con mis compañeras podemos dar cuenta de eso, nunca tuvimos con mis compañeras claridad, nos pudimos dar cuenta de que somos “alfabetizadores”.

**Entrevistador:** ¿Pero estando en la escuela es un rol importante?

**Docente:** Estando en la práctica, en el terreno, es algo que... ¡es la pregunta del millón! Empiezo a dar clases y la pregunta es cómo enseño a leer, a escribir, es la primera pregunta de todo docente, sobre todo en primer ciclo, su primera suplencia o cuando empiezan en marzo las clases: ¿y ahora qué hago? Esa pregunta es constante en todos los maestros y por supuesto para los que recién nos iniciamos, esa pregunta es la que debería haber atravesado toda la formación: cómo enseño a leer y escribir.

**Entrevistador:** Si lo pudieras decidir, ¿dónde pondrías las respuestas a esa pregunta dentro de la formación general? ¿En qué espacios curriculares?

**Docente:** Más allá de las cátedras de Lengua, creo que falta una definición a nivel carrera en cuanto a este perfil del profesional que se está formando. De todos modos, creo que está muy ausente en las didácticas en general, en las didácticas específicas, en didáctica general y pedagogía, se me ocurre... materias en las que tiene que haber una primera aproximación a la práctica; en segundo año, donde no se aborda nada de esto; en tercer año, donde se aborda muy poco. En cuarto, quizás, depende del docente que te toque. Creo que hay muchos espacios, como la didáctica general de primer año, en la que se puede, no sé si para responder la pregunta pero sí para empezar a indagar y abrir un poco el camino de este lugar: cuál es el rol del docente, la profesión, qué es lo que vamos a hacer (ai1/U/1/20).

En el siguiente pasaje, reproducimos un fragmento de la entrevista realizada a una profesora de Lengua que tiene sólo dos años de antigüedad como formadora y que integra el equipo de apoyo a las prácticas de una carrera de cuatro años de duración. El fragmento muestra no sólo que los problemas pueden subsistir en planes de estudios más extensos sino que también pueden agravarse, ya que el caso que expone presenta directamente la ausencia de práctica en alfabetización inicial.

**Entrevistador:** Lo que vos está diciendo es que el profesor, desde la formación hace un análisis teórico de las demandas que recibe de la escuela. Según tu análisis, esa demanda ¿qué dificultades tiene?

**Docente:** Ese análisis es imprescindible, porque si yo no me siento y pienso qué está pasando con estas situaciones, no puedo hacer del espacio de acompañamiento en la práctica, un espacio de formación... simplemente sería un surtidor: doy lo que me piden pero sin analizar, sin criticar. Si me pongo a pensar en el ciclo del año pasado, cuáles fueron los focos que fueron apareciendo, son... contenidos que no están secuenciados, propusimos secuencias y no nos permitieron llevarlas adelante porque eran demasiado extensas, porque no implicaban lo que estaba en el programa, porque los chicos se iban a aburrir, porque “no estamos acostumbrados a trabajar así”. Después, esto de tener todo dividido: escribimos y terminamos; damos ortografía con ejercicios y terminamos; damos gramática con ejercicios, otro día leemos. En realidad la lecto-escritura pensada como una capacidad integral no se ve en la enseñanza y no se ve tampoco en la práctica. Después... el hecho de no trabajar con la escritura. Y no podemos trabajar tampoco en alfabetización inicial porque en primer y segundo grado las alumnas no pueden practicar.

**Entrevistador:** ¿Por qué? Berta Braslavsky dijo que todos los maestros deberían recibirse practicando en primer grado.

**Docente:** En las escuelas donde estamos haciendo las prácticas, en primer grado hace ya tres años que las alumnas no pueden ingresar. La maestra de primero no lo permite, no recibe practicantes porque los chicos están acostumbrados a ella entonces el practicante implicaría una persona distinta que quiebra el proceso de aprendizaje. Otro tema sería que las alumnas no están seguras en alfabetización, entonces no tienen herramientas para enseñar a escribir. Otro planteo que ellas te hacen es “¿Qué pasa si viene una practicante con una manera distinta de enseñar a leer y escribir? Solamente sembrarían confusión.” Esas son las realidades que impiden el acceso de las practicantes a primer y segundo grado. Empiezan a practicar desde tercero (ai1/U/1/21).

Estos pasajes ponen de relieve una primera cuestión que alerta sobre la incidencia del tiempo en los problemas diagnosticados: la extensión de la carrera no modifica en estos casos, por sí sola, la situación. En estos profesorados persisten problemas que aparecen independientemente de la duración de los planes y colocan la dimensión temporal en un lugar de análisis más cercano al que le corresponde.

En la segunda indagación realizada, los docentes encuestados marcan fuertemente dos conjuntos de factores que consideran obstáculos no sólo del abordaje de los contenidos específicos de la alfabetización inicial sino también del desarrollo de la cátedra en general. Estos factores pueden ser agrupados en:

- \* Obstáculos vinculados al alumno.
- \* Obstáculos vinculados a la cátedra o plan de estudios.

En el primero de estos ejes se mencionan las dificultades de comprensión y/o expresión de los alumnos, la insuficiencia de conocimientos previos, el nivel socioeconómico, tiempo destinado al estudio, las motivaciones para cursar la carrera, entre otras cuestiones.

En el segundo de los ejes, aparece la falta de tiempo como factor fundamental, el elevado número de alumnos y cuestiones vinculadas al propio diseño de la carrera: falta de espacios curriculares bien definidos, ausencia de articulaciones, secuenciación de las materias.

De este modo, al solicitar a los docentes que mencionen en orden de prioridad tres aspectos que actúan como obstáculos en el desarrollo de sus materias, pudimos identificar los siguientes:

| OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO DE LAS MATERIAS                                                                                                      | 1ERA OPCIÓN | 2DA OPCIÓN | 3RA OPCIÓN | TOTAL |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|------------|-------|
| ASPECTOS MÁS VINCULADOS AL PERFIL DE LOS ALUMNOS (NIVEL SOCIOECONÓMICO, TIEMPO DESTINADO AL ESTUDIO, MOTIVACIONES PARA HACER LA CARRERA, ETC.) (R) | 14          | 34         | 48         | 96    |
| TIEMPO INSUFICIENTE (T)                                                                                                                            | 47          | 25         | 20         | 92    |
| DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN Y/O EXPRESIÓN DE LOS ALUMNOS (D)                                                                                       | 36          | 34         | 14         | 84    |
| INSUFICIENTES CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS (C)                                                                                             | 41          | 18         | 14         | 73    |
| DISEÑO DE LA CARRERA O DE CIERTOS ESPACIOS CURRICULARES (N)                                                                                        | 12          | 13         | 11         | 36    |
| DEFICIENTE ARTICULACIÓN INTERCÁTEDRAS (A)                                                                                                          | 8           | 8          | 13         | 29    |
| PRÁCTICAS PRESENTES EN LAS ESCUELAS O EXPERIENCIAS VINCULADAS A MODELOS TRADICIONALES DE ALFABETIZACIÓN (P)                                        | 7           | 10         | 9          | 26    |
| FALTA DE BIBLIOGRAFÍA (B)                                                                                                                          | 2           | 10         | 10         | 22    |
| DIFICULTADES DE ARTICULACIÓN CON ESCUELAS Y/U OTRAS INSTITUCIONES (X)                                                                              | 6           | 6          | 8          | 20    |
| CAPACITACIÓN Y/O EXPERIENCIA INSUFICIENTE (G)                                                                                                      | 2           | 7          | 6          | 15    |
| ELEVADO NÚMERO DE ALUMNOS (E)                                                                                                                      | 3           | 5          | 6          | 14    |
| SIN OBSTÁCULOS (S)                                                                                                                                 | 12          | -          | -          | 12    |
| DIFICULTADES DE ARTICULACIÓN TEORÍA/PRÁCTICA (F)                                                                                                   | 2           | 2          | 3          | 7     |
| FALTA DE RECURSOS MATERIALES Y/O DE INFRAESTRUCTURA ADECUADA (Z)                                                                                   | -           | 2          | 3          | 5     |
| INSUFICIENTE ACCESO/UTILIZACIÓN DE TIC (M)                                                                                                         | -           | 2          | 2          | 4     |
| FALTA DE PROFUNDIZACIÓN EN LA TEMÁTICA (H)                                                                                                         | 2           | -          | -          | 2     |
| REALIDAD EDUCATIVA CAMBIANTE (Y)                                                                                                                   | 2           | -          | -          | 2     |
| ELEVADO NÚMERO DE HORAS CÁTEDRA A CARGO DEL DOCENTE (I)                                                                                            | 1           | -          | -          | 1     |

Fuente: información elaborada en base al estudio "La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes". INFD, 2009. ME

Cabe destacar que algunos rangos del cuadro anterior aparecen duplicados o triplicados en el detalle de los obstáculos mencionados por los profesores. Esto se da en el rango “Otros aspectos vinculados al perfil de los alumnos (R)” donde se engloban diferentes cuestiones relacionadas con la procedencia de los mismos, situación socioeconómica, motivaciones personales, actitud frente al estudio, etc.; factores que aparecen con una alta frecuencia en las respuestas docentes, en muchos casos a través de la mención de dos o más de estos factores.

Lo mismo ocurre en las respuestas en las que el factor tiempo (T) aparece repetido, como es el caso de 8 encuestas de las 92 que analizamos, donde la citan como obstáculo ocupando dos de las tres menciones solicitadas en el detalle de obstáculos. En estas 8 encuestas se lo asocia a la imposibilidad de realizar acciones puntuales (acciones complementarias, talleres, mayor cantidad de observaciones, etc.) o a la extensión del programa y la complejidad de sus contenidos.

Además, las dificultades de comprensión/expresión de los alumnos (D) aparecen asiduamente ocupando dos o incluso los tres lugares en el detalle de obstáculos, en la mayoría de los casos porque los docentes identifican por separado dificultades de lectura, escritura y/o expresión oral. Frente a esto, se agrega la demanda de espacios curriculares específicos para el tratamiento de estas problemáticas y/o la adjudicación de mayor carga horaria para los existentes.

Idéntica situación a la mencionada anteriormente se observa para la falta de conocimientos previos (C). En este caso, se diferencian aquellos conocimientos que a juicio de los docentes debió brindar la escuela media de los que debió proponer la propia carrera, o se hace un detalle de contenidos específicos que no se encuentran en posesión de los alumnos.

Asimismo las cuestiones vinculadas al diseño de la carrera o espacios curriculares (N) se repiten para marcar dificultades puntuales vinculadas a la estructuración de la carrera, la falta de espacios específicos, la ubicación simultánea de espacios que los docentes consideran deberían ser secuenciales, los espacios y/o tiempos destinados a las prácticas, etc.

Del mismo modo, la falta de capacitación y/o experiencia (G) aparece duplicada como obstáculo debido a que se diferencia la ausencia de ofertas de fácil acceso (fundamentalmente asociando este factor a la situación económica y al arancelamiento de los posgrados), la deficitaria formación inicial de los formadores (falta de materias específicas en la carrera de grado, desactualización), la falta de tiempo para una mayor autoformación, la escasa experiencia personal, etc.

Finalmente, en el contexto de esta indagación, tiempo y complejidad de los contenidos son relaciones que se manifiestan con gran frecuencia entre las respuestas de los docentes. Estos dos factores aparecen como complementarios a la hora de fundamentar el tratamiento superficial o la falta de profundización (H) de algunas temáticas complejas, especialmente la alfabetización inicial.

Tal como se desprende de este análisis, aparece con claridad el protagonismo que adquieren los factores vinculados directamente con los alumnos, que constituyen el mayor obstáculo en las respuestas de los docentes encuestados. Esta percepción de los obstáculos concentrada en el sujeto del aprendizaje es un aspecto coincidente con las interpretaciones de los docentes de la escuela primaria cuando analizan los problemas del nivel y en particular es una evaluación muy similar a la de los docentes de primer ciclo en su análisis de los problemas de la alfabetización inicial.

A partir de estas coincidencias, resulta interesante pensar que tal vez los alumnos aprenden en los institutos de formación un modo de analizar los problemas, no tanto a través del ejercicio del análisis y la crítica sobre un determinado objeto de reflexión sino a través de las propias vivencias y una vez aprendido este modo de interpretación lo utilizan con sus propios alumnos.

También podríamos pensar que en ambos casos (docentes de primaria y formadores) comparten la limitación de no conceptualizarse como sujetos parte del problema, un posicionamiento difícil de asumir en un análisis, porque supone una mirada altamente comprometida y crítica en relación con el rol de cada uno en relación con los obstáculos.

## // Conocimiento de los problemas del campo

En este apartado focalizaremos nuestro análisis en un aspecto que también se presenta como característica general de los formadores, relacionado con el conocimiento de los problemas de la alfabetización

inicial y las opiniones acerca del estado actual de la misma en la escuela primaria.

En este sentido existe una opinión generalizada según la cual el IFD sufre de cierto aislamiento y consecuente desconocimiento de los problemas de alfabetización de las escuelas de la ciudad, región o provincia. Algunos formadores sostienen que “el problema de enseñar a leer y escribir es tan viejo que no es mucho lo que hay que diagnosticar” (ai1/ ISFD/ 1/ 5) y que en las instituciones formadoras no existe el objetivo explícito de conocer los problemas del nivel para el que forman. Otros sostienen que el ISFD está “en su mundo”, “muy aislado” o “encerrado” en la formación docente sin tener en cuenta que esta función “sólo es una de las áreas del instituto” (ai1/EN/1/7).

En el marco de este contexto institucional, los formadores expresan que logran conocer los problemas del nivel para el que forman a través de diversas vías: el contacto directo con las escuelas, las acciones de extensión y capacitación, la práctica y residencia, y en menor medida, el análisis de las preguntas de los maestros en las instancias de capacitación y el análisis de cuadernos de clases<sup>19</sup>. El estudio nos muestra que este proceso también está relacionado en gran medida con la iniciativa personal de cada formador a la hora de asumir la cátedra.

Los problemas de la alfabetización constituyen los desafíos que el futuro docente enfrentará en la escuela, por eso resulta tan importante que el formador construya y analice los problemas del campo para producir cambios en el proceso de formación, de modo tal que los futuros egresados se encuentren mejor posicionados respecto de las situaciones más difíciles que han de encontrar en el terreno.

A partir de este proceso de construcción, comprensión y análisis, el profesor formador va elaborando un diagnóstico o estado de la situación que le permite reflexionar para introducir mejoras en la formación inicial como también impulsar proyectos de extensión y de investigación que acrecienten y profundicen su conocimiento y su posicionamiento respecto de los problemas del campo.

Elaborar un buen diagnóstico es una tarea experta que subyace en la toma de decisiones situadas. Una de las primeras condiciones para construir un buen diagnóstico consiste en seleccionar las fuentes de información (los contextos y los actores que pueden aportar información relevante que permita conocer una situación determinada) y los instrumentos para el relevamiento de la misma. Para lograr estos propósitos, el formador debe acercarse a la tarea desde una perspectiva experta o ser guiado por un experto, cuya mirada le permita interiorizarse de las variables en juego ya que una de las habilidades del experto es la selección y uso de fuentes de información existentes y disponibles que permitan enfocar cada nueva situación con el conocimiento generado en situaciones anteriores.

En el análisis de esa información se pone en juego la calidad de las estructuras de conocimiento en relación con el campo de la enseñanza, del aprendizaje y de un objeto de conocimiento particular, en este caso, el proceso de alfabetización inicial.

En este aspecto, los formadores manifiestan que la vía habitual para conocer los problemas del campo es la propia experiencia y observación. Es destacable en todo el estudio la ausencia de lectura de resultados de investigación, la consulta de fuentes de datos estadísticos y la confrontación de las propias ideas en discusiones grupales o de equipos de trabajo. Asimismo, es muy pequeño el grupo de formadores que frente a las dudas, consulta a expertos en la temática. Estas notorias ausencias aparecen aun en los profesores que manifiestan ser capacitadores, miembros de equipos directivos o de investigación.

## // Opiniones de los formadores sobre la alfabetización inicial

La investigación también indagó sobre las opiniones de los formadores respecto de la alfabetización inicial. Entre otras, las preguntas para abordar este tema fueron las siguientes:

\* Seguramente Ud. tiene una opinión acerca de cómo está funcionando en este momento la alfabetización inicial en la escuela primaria. Expóngala brevemente

<sup>19</sup> En estos casos se hace referencia al proyecto de análisis de cuadernos solicitado como trabajo de investigación desde el Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial que desarrolla el INFD desde 2008.

\* ¿En qué basa su opinión?

Estas preguntas nos permiten aproximarnos a un vasto conjunto de respuestas que podemos resumir en los siguientes porcentajes: 13 profesores opinan que la alfabetización inicial funciona bien (6,60%), 148 profesores opinan que funciona regular y mal (un 75,13%) y 36 profesores no responden o responden pero no abordan el tema o expresan no tener opinión formada (18,27%).

A continuación reproducimos extensamente algunas respuestas destacadas y representativas de estos grupos, comenzando por los que sostienen que la alfabetización inicial está funcionando bien.

\* “En nuestra institución funciona bien ya que hay buen acompañamiento” (ai2/264/P).

\* “La alfabetización inicial no funciona distinto del resto de los ciclos de escolarización. Sin embargo, mi visión del trabajo que se realiza en este nivel es positivo: con falencias y deficiencias pero en definitiva se logra el objetivo de que los chicos aprendan a leer y escribir. Seguramente hay mucho que mejorar desde los institutos y desde las capacitaciones en servicio, pero creo que en este nivel se ha avanzado mucho en comparación con el segundo ciclo y la secundaria. Creo que el problema no pasa ya prioritariamente por la alfabetización inicial sino por la continuación de esta alfabetización en los ciclos siguientes” (ai2/386/L).

\* “Funciona correctamente ya que aunamos criterios de implementación de metodologías y contenidos con los docentes del Nivel Primario” (ai2/41/L).

\* “Conozco dicho funcionamiento por experiencia directa en el nivel donde me desempeño en el cargo directivo. Los procedimientos son los adecuados y los resultados muy buenos. Se tiene la precaución de propiciar el cierre del proceso haciendo que la docente de 1° grado continúe con sus alumnos en 2°. Por otra parte, sé que los criterios son diversos y se presentan ciertas dificultades” (ai2/414/L).

Por su parte hay un grupo manifiesta que la alfabetización inicial funciona mal y regular y lo expresa con abundantes calificativos como en los siguientes casos.

\* “Muy mal, porque los docentes desconocen los métodos de lecto-escritura.” (ai2/F1009/P).

\* “La alfabetización inicial es deficiente, fragmentaria, estanca. Si bien esto es un tema para desarrollar en profundidad y excede el marco de esta encuesta, es claro que ni alumnos, ni docentes, ni directivos, ni las familias están conformes con lo que se obtiene en las aulas en el área. La lengua es vehículo de aprendizaje, de apropiación de conocimiento y comunicación académica de esos conocimientos. Quien no accede a ella plenamente, está condenado a ser un analfabeto funcional, es duro pero es así. Si no le damos todas las herramientas al niño en este sentido, no podrá construir plenamente. La única manera de superar esto es fortalecer la formación docente: es, como dirían las abuelas, poner por fin el caballo delante de la carreta.” (ai2/F513/L).

\* “Es casual y caótica, prueban métodos muchas veces contradictorios, lo que produce un retraso en la adquisición del código lingüístico.” (ai2/F458/L).

\* “Es muy pobre y muchas veces el docente tiene también poca preparación al respecto. Hay que tener en cuenta también que en muchos casos la escuela se ha corrido del lugar central de enseñanza y se ocupa de otras cuestiones que le restan tiempo al aprendizaje. La familia, también, no siempre acompaña en la tarea de la alfabetización inicial, lo que provoca que el alumno no construya significados en interacción escuela-hogar-sociedad.” (ai2/F230/L).

\* “Estamos frente a una profunda crisis del modelo alfabetizador. En un país en crisis como el nuestro por supuesto que es esperable. Alumnos que llegan a la formación docente ‘de última, como salida laboral rápida, no me quedaba otra, porque es lo que hay en el pueblo, no me alcanza para ir a la universidad’, pueblan las aulas, y los docentes debemos recuperarles la pasión de

enseñar, suponiendo que pudiéramos hacerlo; docentes de primaria que no han recibido la capacitación adecuada en relación a la importancia de la alfabetización inicial en los niños y las marcas que dejan en sus trayectorias; padres que no saben (o sólo les importa que el chico pase de grado) el impacto que trae en la vida futura de los niños; directivos y funcionarios a los que sólo les interesa que los números cierren, se cumpla con los días de clase y no realmente la calidad de los aprendizajes.” (ai2/F439/L).

\* “Nunca hemos estado peor que en este momento. Aun cuando la bibliografía oficial que circula en las instituciones es actualizada (léase NAPs por ejemplo), pertinente, clara, seria, en la actualidad la alfabetización inicial atraviesa una crisis inenarrable. El discurso verbalizado y la praxis real se han divorciado en grado extremo. Recibir alumnos en el 3er. Ciclo que no manejan cuestiones básicas como la forma de las letras, la utilización de mayúscula, el uso de grupos consonánticos como bl/br, da una pista del grado nulo de apropiación de aspectos elementales del código que son labor indiscutible del primer ciclo. La etapa de los aprendizajes fundamentales se ha extendido de los 5 a 8 años, a toda la escolaridad, aun el Nivel Superior en el cual se da el ingreso de una mayoría absoluta de alumnos en condiciones de analfabetismo funcional.” (ai2/F445/L).

\* “La alfabetización funciona regularmente, ya que en general se siguen métodos con total desconocimiento de las competencias infantiles.” (ai2/F279/L).

\* “En forma regular. Los docentes no se encuentran preparados para enseñar alfabetización. No se le dedica tiempo suficiente desde los ISFD a este contenido.” (ai2/F1005/P).

\* “Yo diría que no muy bien. Conviven en las escuelas distintas concepciones de la alfabetización y, en general, se piensa que es un proceso que culmina en el primer año. Las causas del fracaso escolar se depositan en los niños y sus familias, que lo portan y ven afectadas sus trayectorias escolares y su vida misma.” (ai2/F453/P).

La mayoría de las opiniones de los formadores hacen referencia a algún aspecto de la propuesta alfabetizadora, por ejemplo, la actualización en los saberes metodológicos de los docentes, la “mezcla” de métodos, enfoques y teorías; el grado de organización de la propuesta para atender los contextos diversos y muy heterogéneos en los que se desenvuelve la alfabetización, el déficit en los aprendizajes de los alumnos que producen algunas propuestas. Se citan extensamente estas opiniones porque luego las retomaremos para un nuevo análisis.

\* “Cada docente trabaja con un estilo diferente, propio, en el que se advierte una mezcla de propuestas y métodos que van desde la palabra generadora disfrazada hasta una propuesta constructivista. En tercer año es donde se comienzan a ver algunas dificultades, como un retroceso. Aquellos alumnos que tienen un ritmo más lento generalmente van quedando, mejor dicho pasando con carencias importantes.” (ai2/48/L).

\* “Conviven las didácticas conductistas y constructivistas. A veces las alternan en el mismo grupo escolar. No se trabaja centrando la actividad en el leer y escribir con propósitos reales.” (ai2/293/L).

\* “En nuestra ciudad, en escuelas públicas y privadas, algunas maestras aplican el Método Psico-genético; otras se inclinan por el aprendizaje Atomístico: la letra, la sílaba, la palabra, y también el Método de Palabra Generadora. Puedo afirmar la falta de conocimiento relacionada a lo lingüístico (segunda articulación del lenguaje) y nociones acerca de los aportes que brindan las Ciencias del Lenguaje.” (ai2/586/L).

\* “En la actualidad, en Salta, hay diversidad de propuestas, y en una misma aula se desarrollan también actividades que responden a diferentes enfoques. Predominan el Método Natural Italiano, Palabra Generadora y Psicogénesis, entre otros.” (ai2/ 1007/L).

\* “En las escuelas primarias de la localidad hay una heterogeneidad de criterios en cuanto a este tema. Algunos docentes utilizan métodos tradicionales como palabra generadora; otros, utilizan el global o ideovisual. Otros, secuencias didácticas partiendo de una receta, cuento, etc.” (ai2/24/L).

\* “La diferencia de discursos que aparecen entre los docentes, en relación al abordaje didáctico de la enseñanza de la lectura y la escritura. En algunos centros educativos se evidencia la implementación de métodos de alfabetización tradicionales que hacen hincapié en la transmisión de pequeños fragmentos, en la reiteración y en la memorización del nombre de las letras y de sus sonidos; de esta manera parecería que se aprende a leer y a escribir sumando las partes que el maestro proporciona de acuerdo a la moda del momento.” (ai 2/334/P).

\* “Falta de promoción de la lectura y escritura aplicando metodologías actualizadas, utilizando en la mayoría de los casos metodologías más tradicionales que priorizan la forma de la lengua y la actitud pasiva del alumno.” (ai2/565/P).

Otras opiniones sostienen que la alfabetización inicial funciona de modo heterogéneo, diverso, asistemático, desarticulado y fragmentario, y precisamente por ello no se puede garantizar el acceso de todos a una buena alfabetización.

\* “Las prácticas alfabetizadoras en las escuelas de la zona donde se encuentra el Instituto se caracterizan por su heterogeneidad. No hay lineamientos, desde la política educativa que señale con fuerza de qué manera se debe alfabetizar. Esto hace que las escuelas (o los maestros) empleen las más variadas formas para la enseñanza de la lectura, sin advertirse en las misma un sustento teórico que fundamente sus prácticas.” (ai2/354/L).

\* “Dificultades para formular un Proyecto Alfabetizador Institucional. Escasa articulación de los contenidos de la alfabetización inicial. En las escuelas no se suelen destinar los recursos humanos más calificados en alfabetización inicial, ya que se les asigna esta responsabilidad a los docentes iniciantes, inexpertos o reemplazantes. La propuesta de enseñanza suele ser ocasional y asistemática, sustituida por tareas mecánicas, repetitivas y desprovistas de significación para los alumnos y/o docentes. En algunos casos, también es incoherente, ya que utilizan métodos de palabra generadora, fónicos, etc., y algunas actividades con enfoque comunicativo; propuestas de enseñanza que ponen el acento exclusivo en el sistema de escritura; considerar que todos los alumnos son iguales, que obedecen a etapas estipuladas con carácter universal; entender que sólo el área de Lengua es responsable de la alfabetización inicial. Hay muchos esfuerzos de los docentes para cambiar su práctica, aunque reclaman el método salvador para enseñar el sistema de escritura.” (ai2/357/L).

\* “Funciona en forma variada de acuerdo a los diferentes niveles sociales y lugares donde se encuentran las escuelas.” (ai2/309/L).

Algunas respuestas concentran la mirada en la figura del docente para sostener que en la escuela primaria la alfabetización inicial funciona a cargo de docentes desactualizados, con concepciones erróneas, poco reflexivos, que trabajan en líneas opuestas a la capacitación y formación del ISFD, como vemos a continuación.

\* “Creo que los casos en los que funciona bien no constituyen la mayoría y que el mérito en esos casos lo tienen algunos docentes y/o equipos muy comprometidos. Sin embargo creo que son muchos los docentes en ejercicio que demuestran una gran ignorancia y falta de sensibilidad sobre este tema y MUCHÍSIMOS los directivos y supervisores que permiten que esto suceda porque no cumplen adecuadamente sus funciones.” (ai2/ 91/L).

\* “Creo que no responden a las teorías o enfoques que enseñamos en los profesorados; tampoco observo estrategias basadas en otros enfoques (por ej., palabra generadora). Los docentes utilizan

estrategias que responden a su experiencia, a las propuestas de manuales y revistas para docentes. Creo que la alfabetización es pobre, sobre todo en los contextos más desfavorecidos. No se logra superar el sentido de que alfabetizar es algo más que leer y escribir del manual.” (ai2/575/P).

\* “Considero que falta mucha formación al respecto. Mis colegas docentes han abandonado en gran parte la práctica reflexiva y se atribuyen casi siempre a factores externos los fracasos en el campo de la alfabetización. La gran mezcla de métodos para la enseñanza sin un soporte teórico práctico consistente lleva a un proceso plagado de errores conceptuales que redundan en alumnos subalfabetizados.” (ai2/ 315/L).

\* “En el ítem anterior sobre problemas para dictar la materia<sup>20</sup>, se introdujo la cuestión de la falta de sustento teórico de parte de las docentes con las cuales las alumnas realizan sus prácticas; es tal la combinación de metodologías que parece que han sido heredadas, sin una reflexión sobre los enfoques o marcos en los que se encuadran las mismas. Asimismo, se encuentran docentes que siguen trabajando con métodos totalmente descartados por su ineficacia y preguntándose el porqué del fracaso de sus alumnos en el nivel inicial. A raíz de esto se advierte que la formación inicial recibida por esos docentes no contempló la preparación de éstos en el rol de alfabetizadores, y que los contenidos de alfabetización inicial no fueron abordados en ninguna materia, ni como accesorios. Por otra parte, no existen capacitaciones masivas sobre los últimos enfoques desarrollados, quedando el perfeccionamiento, en este aspecto tan relevante, librado a la buena voluntad y al interés de algunos docentes en esta temática.” (ai2/202/L).

Otras opiniones subrayan la idea de que en la escuela primaria la alfabetización inicial se lleva adelante con prácticas y rutinas que no tienen en cuenta la diversidad y creatividad de los niños como tampoco el contexto.

\* “Funciona de manera homogénea: el mismo contenido para todos al mismo tiempo. ¿No pudo aprender? Repite. No se atiende a la diversidad.” (ai2/134 L).

\* “Considero que no se tiene en cuenta en su totalidad el contexto en el que se desenvuelve el alumno, el formato de familia en el que está inserto el alumno, los nuevos códigos culturales que manejan las nuevas generaciones, entre otros, lo que produce una distancia importante entre los códigos que sostienen los alumnos y los que maneja el docente.” (ai2/128 /P).

\* “Creo que se aplica un estereotipo poco creativo en la mayoría de los casos, descontextualizado de la realidad y de los contenidos entre sí. Rutinas sin sentido (¿qué le puede decir una A rellena con papelitos de colores?, y eso se ve en los cuadernos). Por supuesto que hay excepciones, pero no abundan.” (ai2/361 P).

\* “En general se trabaja, al menos en un principio, favoreciendo el descubrimiento de los sonidos asociados con las letras. La dificultad se plantea cuando la cantidad de niños es muy grande y las características de los niños diversa (diversidad); allí se trata de igualar y equipar dando la misma actividad para resolver en un mismo tiempo, sin tener en cuenta ritmos de aprendizaje, capital cultural de los alumnos, etc. Y no se utilizan los referentes reales de los niños al momento de plantear actividades.” (ai2/ 291 P).

\* “Durante mucho tiempo se aplicó la psicolingüística como una metodología, y esto no arrojó resultados favorables. Faltan docentes responsables que apliquen metodologías acordes al grupo de trabajo.” (ai2/ 364 L).

Algunos profesores plantean que en la escuela primaria la alfabetización inicial funciona provocando

<sup>20</sup> Se refiere al ítem anterior de la encuesta, en el que se solicitaba la mención en orden de prioridad, de tres aspectos que obstaculizan el desarrollo de su materia.

déficit en los aprendizajes de los alumnos, que se arrastran a lo largo de los sucesivos niveles del sistema.

\* “En la actualidad, y según lo expuesto, tenemos que concientizarnos de la situación de muchos alumnos que dejan la escuela sin haber llegado a alfabetizarse. Se observan grandes dificultades a la hora de tener que expresarse oralmente o por escrito. Los alumnos no llegan a constituirse en sujetos críticos y creativos, no logran disponer del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos propios, frente a obstáculos que se alzan ante sus deseos y necesidades.” (ai2/546/L).

\* “La alfabetización es incongruente. Se toman algunas teorías con procedimientos que no se corresponden o se enseña a leer con métodos anacrónicos. Los niños salen del primer grado sin saber leer y continúan así por todo su trayecto primario. Soy docente también en el nivel secundario y doy fe de la formación deficitaria de la escuela primaria. Los niños no comprenden ni siquiera un texto sencillo y no saben el significado de palabras como: puñal, sendero, incierto, lecho, etc.”. (ai2/242/L).

\* “No soy docente de nivel primario, pero sí soy profesora en 1º año del nivel secundario. Año a año la tarea con los alumnos se torna más difícil pues los chicos no han desarrollado aún en esa edad (13 años) la capacidad para leer correctamente en forma oral. Obviamente esto implica que aparezcan dificultades a la hora de realizar una lectura comprensiva. Como triste resultado, el alumno se ve imposibilitado de comprender cualquier tipo de texto, lo que le impide abordar el material de estudio o los textos que se le ofrece para lectura placentera.” (ai2/185/L).

\* “Un alto porcentaje de niños no alcanzan a desarrollar, en la escuela primaria, estas competencias básicas.” (ai2/218/P).

Recordemos que se les preguntó también a los profesores en qué basan sus opiniones sobre el tema. Hemos organizado estas fundamentaciones en cuatro categorías (cada docente basa su opinión en más de un argumento): observación directa, experiencia personal y fuentes orales (152 respuestas), resultados de los aprendizajes de los alumnos (16 respuestas), estadísticas, lecturas e investigaciones sobre el tema (13 respuestas), experiencias personales no profesionales (8 respuestas).

En la primera categoría se incluyen las experiencias acumuladas en la formación docente, fundamentalmente en las prácticas y la residencia que posibilitan la visita a escuelas primarias, preparación de clases, conducción de las prácticas en la escuela y análisis de recursos didácticos (planificaciones, carpetas, cuadernos). Los testimonios orales que se consignan son las conversaciones con padres, maestros y alumnos practicantes durante las experiencias de práctica. En este grupo se incluye también la experiencia como docente de primaria, capacitador, coordinador y el ejercicio de funciones técnicas en ministerios.

El aspecto llamativo vuelve a ser la escasa fundamentación de las opiniones en investigaciones y estadísticas, que apenas supera las opiniones basadas en experiencias personales no profesionales tales como las vivencias en el rol de madre, padre o familiar de un alumno en proceso de alfabetización.

Hemos citado extensamente las opiniones porque el dato más relevante de estas aproximaciones analíticas es que la mayor parte de los docentes formadores (de Lengua y de Práctica) de las carreras que forman para el nivel primario considera que la alfabetización inicial no está funcionando bien en las escuelas de sus respectivas zonas y paralelamente, los profesores que opinan que la alfabetización funciona bien son un porcentaje muy pequeño cuyas apreciaciones están en su mayoría relacionadas directamente con sus propios proyectos institucionales y no con el estado general de la alfabetización inicial en las escuelas de la zona de potencial influencia del ISFD.

Pero también las hemos citado extensamente para destacar que son mayoritarias las opiniones que hacen referencia explícita a los aspectos metodológicos de la alfabetización inicial como factores de fuerte incidencia en el estado de situación. Precisamente esta faceta es la que retomaremos en el apartado siguiente para abordar una contradicción profunda en la formación del rol alfabetizador del futuro maestro.

## ANÁLISIS DE ALGUNAS CONTRADICCIONES

El método constituye un verdadero problema teórico del campo de la didáctica que ha permanecido sin debate durante la segunda mitad del siglo XX y esto hace que las expresiones “metodología” de la lectura, propuestas “metodológicas” de la primera alfabetización u otras similares, que en cualquier contexto académico podrían emplearse sin temor a sus consecuencias, en nuestra coyuntura actual se encuentren bajo un manto de sospecha. El término goza de prestigio sólo en el terreno de la investigación porque quien enuncia el término “metodología” en relación con la alfabetización inicial queda expuesto a los prejuicios que trataremos de analizar a partir de los enunciados de los profesores.

Toda vez que se insinúan el término “método” algunas escenas estáticas aparecen entre los formadores: el deletreo tortuoso de los niños, la cantinela sin sentido frente a los silabarios, la repetición de fórmulas huecas, el vaciamiento de sentido de las palabras que en algún momento fueron generadoras. En una suerte de imágenes cristalizadas, el método aparece hermanado con la arbitrariedad, el autoritarismo y la dictadura del maestro imponiendo de modo universal un único modo de leer y de escribir.

En una fórmula petrificada el método comparte con encierro, censura, rigor, encasillamiento, deco-dificación, receta, técnicas sin sentido, descifrado y machaque, un campo semántico marcado por un pesado signo negativo. En el estudio nacional realizado, el discurso de los formadores presenta los métodos como opciones indeseables que hay que criticar y desterrar, como recetas únicas, propuestas rígidas y estructuradas. El método avasalla la libertad tanto del niño como del maestro, no tiene en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, no considera los contextos de la enseñanza, cercena la creatividad de alumnos y docentes, acota las miradas pedagógicas amplias y coarta la mirada crítica sobre la práctica docente.

No obstante, esta negatividad no está definida en sí misma sino por oposición a otro polo antagónico caracterizado por términos y acciones indiscutiblemente positivas en las que se acunan todas las metáforas de la alfabetización, aquellas que la relacionan directamente con la libertad y la asunción autónoma del propio rumbo por parte del alumno, con la elección por sobre la imposición, con el placer de leer y la blandura de los almohadones, con la ausencia de censura y la creatividad ilimitada.

Así planteado el escenario de la formación, de un lado los que obturan y clausuran, del otro los que abren y liberan, nadie duda de qué lado es preferible ubicarse. Veamos esta construcción en las siguientes citas que pertenecen tanto a profesores de Lengua como de Práctica:

**¿Por qué desde su cátedra/materia no propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años?**

\* “Porque no es bueno encasillarse en una sola metodología, rígida y estructurada.” (ai2/F72/L).

\* “Porque no se debe explicitar recetas para la alfabetización ya que cada sujeto de aprendizaje es diferente, como así también su contexto.” (ai2/F138/L)

\* “Encuadrarnos en un método sería acotar las posibilidades de realizar una mirada pedagógica más amplia y crítica de la práctica docente.” (ai2/F197/L)

Otros profesores, que contestan afirmativamente la pregunta anterior, se ven en la necesidad de hacer aclaraciones por temor a ser incluidos en el polo indeseable:

\* “Se les enseña los métodos y estrategias pero no son recetas únicas e imprescindibles.” (ai2/F495/L)

\* “En mi materia se le da relevancia a los aportes de la psicogénesis y a la teoría Lingüística social. No son métodos (los métodos se centran en el objeto de estudio y no en el sujeto de aprendizaje, no tiene en cuenta la heterogeneidad) y su riquísimo contenido ayuda a reflexionar y a repensar la labor alfabetizadora.” (ai2/F159/L)

\* “Porque se propone el enfoque comunicacional y no métodos cerrados. Lo que se proponen son estrategias enmarcadas en los distintos contextos en que se produce la enseñanza y el aprendizaje.” (ai2/F 258/P)

Entonces, vemos cómo se ha producido un deslizamiento inevitable que nos deja detenidos en el tiempo, congelados igual que aquellas imágenes, porque imperceptiblemente, fuimos pasando del no al método universal y prescripto ciegamente, a un no -igualmente universal- a toda propuesta metodológica. De este modo, la noble causa de oponerse a un método único se ha transformado en una nueva imposición, tan imperativa como la anterior: “¡No pensarás enseñarles métodos! ¿no?” (ai1/EN/2/9)<sup>21</sup> que se traduce en el altísimo porcentaje de profesores que no propone ningún tipo de intervención pedagógica para enseñar a leer y escribir pero que, simultáneamente, desde esa posición, formulan, como objetivos para sus alumnos, que éstos critiquen lo que sucede en materia metodológica en las escuelas y superen esa situación con su práctica de principiantes.

En este desplazamiento desde el necesario no al método pensado desde una didáctica instrumental, a la negación de toda propuesta metodológica, terminamos encontrándonos con profesores que consideran que para enseñar a leer y escribir “no hay una metodología específica” (ai2/F57/P), que los niños aprenden solos (ai2/226/L) y que “la discusión sobre los métodos ya pasó” (ai2/F360/L) negando en esta actitud el mismo conocimiento producido en el campo de la didáctica y la vigencia de la problemática que, contradictoriamente, como acabamos de ver en el punto anterior, es la más destacada en la opinión de los mismos formadores acerca de cómo se está desarrollando la alfabetización inicial en las escuelas de sus zonas.

“Las palabras no solo se sueldan entre sí, sino que se sueldan alrededor de nuestro pensamiento, y terminamos convirtiéndonos en prisioneros de ellas”, dice Montes (1994). Pero si vamos a des-soldarlas tal como propone la autora, esa acción “implica algún tipo de violencia” porque detrás de la fuerte oposición de los profesores a la asunción de posicionamiento metodológico, se encuentra la ausencia de discusión sobre los modos precisos de intervenir en un campo tan específico como el de la alfabetización inicial y tan sensible a la vez por su peso en la construcción de ciudadanía.

El cuestionamiento al método universal ha sido un proceso necesario, en tanto plantea la recuperación del campo epistemológico; ha sido fundacional en tanto se opone a una concepción de la didáctica como apéndice instrumental, y liberador en tanto restituye al docente su reflexión crítica.

Pero además, es un proceso imprescindible porque a lo largo del siglo XX las diferentes ciencias del lenguaje y de la educación lograron nuevas explicaciones acerca del sujeto, de su cognición general y de su particular cognición lingüística, así como nuevas interpretaciones sobre los entornos o contextos sociolingüísticos en los que ocurre la alfabetización y nuevas concepciones sobre la lengua escrita, como hemos visto en la primera parte.

Estos avances, simultáneos al fenómeno del crecimiento sostenido de la matrícula de la escuela primaria, exigieron –y lo siguen haciendo- una “ventilación” de los claustros cerrados en el aprestamiento de la mano y el ojo que, a fuerza de estímulo y respuesta, avanzaron –y avanzan- ciegamente sólo con los alumnos que siguen al maestro dejando atrás en un depósito a los otros “esperando que maduren como si fueran peras o manzanas” (Ferreiro, 1999:25).

Si tenemos en cuenta los enormes avances en los campos de referencia de la alfabetización, debemos reconocer que además del desplazamiento de un imperativo al otro, asistimos a un doble solapamiento: el discurso de una propuesta metodológica plural esconde la crítica a toda propuesta organizada de intervención pedagógica, que a su vez esconde la falta de certezas acerca de qué ponemos en el lugar que ocupó el método de pretensiones universales en la alfabetización inicial.

Quitando sucesivamente los velos, nos encontramos de frente con el rostro de un problema central de la formación docente: si dejamos de oponernos al método único que ya no es aceptable teóricamente y nos proponemos trabajar en los principios del polo deseable: ¿en qué consiste esa propuesta?

El estudio permitió construir tipologías que identificamos como perfiles general, destacado y crítico y pone en evidencia que los perfiles destacados, ya sean profesores de Lengua o de Práctica, analizan y conjugan coherentemente derivaciones didácticas que provienen de diferentes campos de la didáctica de la lengua, además mantienen la coherencia en los criterios con los que seleccionan las teorías y/o enfoques sobre alfabetización inicial que abordan desde sus cátedras, en la concepción acerca del objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial, tienen respuesta positiva en cuanto a proponer desde sus

<sup>21</sup> Esta expresión pertenece al relato de una profesora formadora de Lengua, de una carrera de 2 años y medio, (Escuela Normal, Región Centro), entrevistada en la primera indagación. La expresión refiere a lo que sus colegas de la formación le dijeron cuando ingresó a la cátedra y no comprendía por qué sus alumnos le decían que no se debía trabajar con métodos para enseñar a leer. Su búsqueda a través del diálogo con sus colegas le permitió gradualmente interpretar lo que sostenían sus alumnos y también la postura de oposición a la posibilidad de trabajar metodológicamente en el terreno de la alfabetización

cátedras una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años y presentan una explicitación de la misma y una fundamentación pertinente y clara.

Pero por fuera del perfil destacado que es un porcentaje minúsculo, existe un conjunto muy amplio de respuestas que sostienen concepciones con diversos grados de desacierto teórico, que nos inclinan a pensar que no existe un estudio serio del tema alfabetización. Por ejemplo, las numerosas explicaciones que en adhesión al planteo psicogenético, en lugar de plantear el conflicto como base del cambio cognitivo del sujeto, por el contrario aparecen sorprendentemente ligadas al concepto de maduración o de evolución natural:

\* Metodología propuesta: “Constructivismo.”

Fundamentación: “Porque el niño vive en un mundo rodeado de imágenes y palabras que le permiten que solo construya su conocimiento de la lengua, atendiendo a sus propio tiempo de maduración; el docente guía su aprendizaje.” (ai2/F226/L)

\* “La psicogénesis de la lectoescritura, que respeta los procesos de maduración intelectual, el aprendizaje con el otro, la apropiación de la escritura a partir del método descendente, entre otros.” (ai2/F519/L)

\* “Se analizan las distintas metodologías y se recomiendan aquellas que se basan en la Psicogénesis de la lectoescritura, porque respetan el proceso natural de aprendizaje del niño.” (ai2/F52/L)

Ubicamos en este contexto también a aquellas respuestas muy numerosas que plantean distintos niveles de contradicciones o incoherencias internas, como en el siguiente planteo donde la propuesta se califica como “global” pero a la vez se señala que debería enseñarse también la ortografía. Esta evaluación no tiene en cuenta que precisamente las propuestas globales que proceden privilegiando el sentido abordan desde el primer momento las unidades ortográficas, dado que no plantean un trabajo a partir de las letras sino del texto, la frase y/o la palabra, aún antes de que los niños puedan conceptualizar la arbitrariedad de la escritura, la misma se enseña por su carácter visual.

\* Objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial: “La relación grafía-fonema.”

Propuesta metodológica: “me gusta la propuesta global desarrollada por Castedo; Torres y Molinari, pero creo que en simultáneo hay que trabajar la ortografía

Fundamentación: “Porque es una propuesta motivadora para el alumnado y porque privilegia el sentido en el texto.” (ai2/F345/L)

Desde esta concepción se entiende que la relación grafía-fonema constituye el objeto de la alfabetización inicial, lo que ya supone una reducción del objeto a la correspondencia fonográfica entre unidades de segunda articulación desprovistas de sentido. Si hacemos el ejercicio de aceptarlo como el objeto de conocimiento, las elecciones metodológicas coherentes (aclaremos que estamos sólo en el terreno de una especulación) serían por ejemplo, el método alfabético o el fonético pero nunca una propuesta constructivista que precisamente no recomienda partir de unidades sin significado.

Si en cambio tomamos la segunda respuesta y hacemos nuevamente el ejercicio de aceptar la propuesta, ¿en relación con qué objeto se habrá de plantear la ortografía? Dicho en otros términos, la ortografía es constitutiva de la lengua escrita, que no ha sido mencionada como objeto de conocimiento. Por último, la fundamentación de la opción metodológica es la de privilegiar “el sentido en el texto”, a partir de lo cual vemos que aparece un nuevo objeto (el texto) que no plantea relación alguna con el objeto ya enunciado.

Algo similar ocurre en el siguiente caso:

\* Objeto de conocimiento de la alfabetización inicial: “La adquisición del código escrito y sus diferencias con el código oral.”

Propuesta metodológica: “Una mirada cultural y semiótica”

Fundamentación: “Porque la alfabetización debe superar los conceptos de decodificación y apropiación posibilidades de construcción de sentido.” (ai2/F378/L)

Dejemos de lado que “Una mirada cultural y semiótica” puede ser una característica pero de hecho

no constituye ninguna opción metodológica para la alfabetización inicial y pongamos en relación directa el objeto de conocimiento y la fundamentación de la opción para la enseñanza. En esa relación aparecen dos objetos mutuamente excluyentes: el código y el sentido. Precisamente el aprendizaje del código, que constituye una etapa técnica y por ello necesariamente efímera, implica el aprendizaje de una estrategia de lectura propia de las lenguas alfabéticas, la estrategia de decodificación que es, contradictoriamente, lo que se sostiene que hay que “superar”.

Tal vez esta fundamentación intenta decir que es necesario superar la concepción de lectura como mera técnica de decodificación, objetivo en el cual coinciden todas las posturas teóricas, pero es saludable que no confundamos una concepción de lectura reduccionista con una estrategia de lectura (la decodificación) que es uno de los aprendizajes difíciles que debe realizar el niño en la etapa de alfabetización inicial si su lengua es alfabética y que por eso mismo exige el conocimiento de metodologías para su enseñanza.

En el caso siguiente, la opción metodológica que se manifiesta es la “palabra generadora”, acompañada de la siguiente fundamentación:

\* “Porque es la metodología utilizada en las escuelas primarias de la zona y es donde los alumnos del IFD realizan sus prácticas.” (ai2/F362/L)

Aquí cabría preguntarnos en que escuelas de la Argentina se está implementando hoy el método de palabras generadoras. Recordemos que para el desarrollo de esa propuesta se requiere una concepción de dos años (que en su momento se denominaron primero inferior y superior), preferentemente con el mismo maestro, acompañado de un libro para el alumno y de una carpeta didáctica que avanza gradualmente proponiendo un léxico controlado e incorpora desde el primer grado no sólo las palabras sino oraciones escritas convencionalmente y los signos correspondientes a enunciados exclamativos, interrogativos y enunciativos, réplicas de diálogos sencillos, entre otro cúmulo importante de información sobre la lengua escrita. Los alumnos no avanzan más allá de las palabras y frases enseñadas por el maestro y este método de lectura se desarrolla asociado a la continuidad de la propuesta retórica para la enseñanza de la escritura. En este momento, no existen en circulación libros para alumno ni para el docente que permitan implementar esta metodología en las aulas. ¿A qué proceso se le está llamando entonces “palabra generadora”?

Veamos la siguiente fundamentación que responde a la pregunta acerca de por qué desde su cátedra/materia no propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años.

\* “Porque considero que la alfabetización inicial no se resuelve con x método de enseñanza. Considero que hay que reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita, tratando de ver los supuestos que subyacen en ellas. Además de procurar reconocer el sujeto cognoscente-niño que construye interpretaciones sobre el código escrito.” (ai2/F63/L)

La anterior es una de las numerosas fundamentaciones que explican que la alfabetización inicial no se resuelve con un método, pero aparece seguida de algunas propuestas, como por ejemplo en este caso: reanalizar las prácticas y sus supuestos, conocer las interpretaciones de los niños, etc. ¿Qué implican estas propuestas? ¿Sugieren que no disponemos de investigaciones sobre las prácticas de introducción a la lengua escrita y acerca de las interpretaciones de los niños sobre la misma? Precisamente estos son campos vastamente recorridos por la investigación en alfabetización inicial desde los diversos paradigmas. Disponemos de tesis de gran peso en esta esfera discursiva y de publicaciones fácilmente accesibles para un formador.

Si no se acepta el conocimiento acumulado hasta el momento, es necesario entonces investigar para producir uno nuevo pero mientras ello ocurre, para resolver el problema de la formación al frente de una cátedra, la propuesta metodológica deberá basarse en el estado de conocimiento disponible; es decir, en las explicaciones que los diversos paradigmas han propuesto hasta ahora en las investigaciones realizadas. Y en ese punto, después de reanalizar las prácticas de introducción a la lengua escrita, después de descubrir los supuestos que subyacen en ellas, después de reconocer al niño como sujeto que construye interpretaciones sobre el código escrito, las preguntas sobre metodología que interpelan al formador vuelven a ser las mismas: qué propone desde su cátedra y por qué.

Esta interpelación no proviene del campo de las teorías sobre objetos y sujetos, sino del campo donde se resuelve cotidianamente la alfabetización inicial: el aula de primer grado donde un maestro sigue formulando “la pregunta del millón: ¿Cómo enseño a leer y a escribir?” (ai1/U/1/20). Esta pregunta debe ser respondida con el mayor respaldo disciplinar desde la formación porque también es muy saludable para

el sistema que la práctica cotidiana del maestro alfabetizador esté guiada por las certezas que hemos logrado construir, mientras las dudas sigan siendo el origen de nuevas investigaciones en el escenario compartido.

Como dijimos, por fuera de los grupos destacados existe un conjunto muy amplio de respuestas que sostienen las contradicciones y errores que acabamos de analizar pero además de ellas aparecen muchas otras que manifiestan abiertamente que no hay tiempo o condiciones adecuadas que permitan abordar ese contenido:

\* “No considero que sea un eje de conocimiento sustancial en la práctica docente, dad las características institucionales y curriculares los tiempos académicos son escasos a la variedad de temáticas a tratar.” (ai2/F359/P)

\* “No está contemplado en el programa pues no lo permite el tiempo de acuerdo a la carga horaria y a los otros contenidos que deben desarrollarse. Sí propongo algunas características necesarias en este proceso, como el respeto por el estilo de comunicación que trae el niño, la necesaria inclusión de herramientas que le permitan comunicarse de manera eficaz y el lenguaje como puerta de ingreso a un mundo imposible de imaginar sin saber leer y escribir, como elemento dignificante para el ser humano.” (ai2/F100/P)

\* “No contamos con suficiente espacios como para ocuparnos” (ai2/F287/P)

\* “Porque las carencias con que llegan a tercer año, a realizar la residencia docente, son tan variadas, que los espacios de encuentros teóricos no alcanzan para satisfacer tanta demanda.” (ai2/F504/P)

Por último, haremos referencia al grupo que no realiza una propuesta desde la cátedra porque los alumnos (de nivel primario pero también del instituto formador) y los contextos son diversos o porque se debe continuar con la propuesta que realiza cada maestro en la escuela de práctica. Recordemos que las siguientes son respuestas a la pregunta acerca de por qué desde su cátedra/materia no propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años.

\* “Porque no todos los grupos con los cuales uno esta al frente del aula no son homogéneos. dependiendo del establecimiento y del ambiente social del que provienen los alumnos.” (ai2/F309/L)

\* “Porque hay múltiples caminos para abordar esta temática, teniendo en cuenta, además, la heterogeneidad de la población estudiantil que llega a los ISFD.” (ai2/F392/L)

\* “No está previsto en los lineamientos curriculares del Espacio de la Práctica abordar estos contenidos. Las alumnas del año pasado mostraron preocupación por el tema de la alfabetización y su didáctica. Me reconocieron que no es un contenido que se aborde en Lengua por ejemplo. La inquietud surgió frente a un proyecto de alfabetización que forma parte del PCI de la Escuela X.” (ai2/F471/P)

\* “No porque no hay una sola manera de enseñarla, se debe adecuar al grupo que se tenga como receptor, teniendo en cuenta que no todos los niños acceden al aprendizaje de la misma manera. Considero que es importante que las futuras docentes conozcan más de una metodología y dependiendo del grupo sepan ellas cuál es la más conveniente.” (ai2/F316/P)

\* “No porque las alumnas que tienen que practicar en primer grado realizan observaciones que les permiten ver qué estrategias utilizan cada docente para enseñar a leer y escribir. Depende de eso qué método van a aplicar. Las alumnas yo no puedo decirles cómo hacerlo...sí recordar la teoría pero no imponer un método. Si les enseño que en todas las áreas se trabaja la alfabetización y que no solo leer y escribir es alfabetizar, el reconocimiento de colores, objetos, texturas también lo son (sobre todo en el nivel inicial) (ai1/F147/P)

Hemos señalado el deslizamiento desde un imperativo a otro, desde un rechazo particular a uno

general, hemos intentado des-soldar la imagen autopositiva de no plantear metodología alguna para la alfabetización inicial como postura que esconde una falta de conocimiento profundo sobre el tema, pero existe un último deslizamiento que no opera ya sobre estos aspectos sino sobre el posicionamiento de los formadores en relación con los avances de la didáctica de la lengua como campo disciplinar que produce un cuerpo teórico de conocimiento para intervenir en los problemas del mismo campo y permitir nuevos avances.

En este sentido, las posturas que hemos analizado pueden mantenerse en el estado de equilibrio en el que se encuentran porque en la mayoría de los casos las propuestas de las cátedras de Lengua y de Práctica no están siendo interrogadas desde ninguna práctica, porque no han establecido ninguna relación dialéctica con la práctica concreta y cotidiana de alfabetización en las escuelas primarias donde encontramos los mismos problemas que en la formación, lo cual debería asumirse como punto de inicio de una búsqueda compartida.

## A MODO DE CIERRE

El estudio ha permitido identificar grupos y subgrupos con sus respectivos problemas centrales. Algunos de ellos son compartidos (como los que hemos visto hasta aquí) y otros no, pero frente a esta situación se impone un análisis que diferencie para su abordaje los problemas que enfrentan por ejemplo, los profesores noveles, de aquellos que habiendo asumido responsabilidad en equipos técnicos o equipos de capacitación se encuentran desarrollando actividades destinadas específicamente a superar los problemas en alfabetización inicial de sus respectivas provincias.

Entre estos dos grupos se encuentra un conjunto de profesores que necesariamente deben ser invitados a reflexionar sobre la importancia de que la formación de docentes garantice una buena práctica explícita en alfabetización inicial, una práctica sólidamente guiada que discuta el estado de situación que atravesamos en el país.

El panorama que se construye a partir del estudio obliga al sistema formador a evaluar la conveniencia de que se esté aceptando pasivamente la propuesta alfabetizadora que surge de la escuela -un escenario de por sí complejo que intenta alfabetizar nuevos sujetos- puesto que no resulta apropiada para aprender sino que, por el contrario, se corre el serio riesgo de estar contribuyendo con los futuros docentes, a un fracaso ya instalado.

En este sentido el ISFD es parte del problema y no de las soluciones, no obstante su autopercepción en este último sentido.

Ahora bien, el sistema formador también enfrenta un gran problema si decide no aceptar la propuesta de la escuela de práctica e impulsar prácticas pedagógicas superadoras, suficientemente aprendidas por el alumno practicante y acordadas con el equipo de profesores, aunque más no sean, los de las cátedras de Lengua y Práctica, porque tal opción superadora, como hemos visto, no existe en los espacios de formación. Se trata sólo de una existencia en el nivel teórico discursivo y aún en ese nivel tiene serias dificultades que es necesario poner en discusión a la luz del estado crítico de los aprendizajes lectores básicos.

Salvo excepciones relevadas que no superan el 10 % de la muestra, no hay una propuesta definida desde las cátedras de Lengua ni de Práctica para la alfabetización inicial. Las teorías y bibliografías pertenecen a paradigmas de diferentes campos muchos de ellos incompatibles entre sí en cuanto a la concepción de sujeto y de desarrollo en la que se apoyan.

El estudio invita a reflexionar sobre si la preocupación de los profesores de Lengua por enseñar todas las teorías a sus alumnos aun con el escaso tiempo disponible, supone que todas tienen igual valor o si esta decisión encierra la presuposición de que las teorías son neutrales, postura según la cual sería posible aplicar, implementar o desarrollar cualquier propuesta sin someterla a la evaluación que resulta de preguntarnos cuáles son las mejores y las más viables, una vez asumido un determinado estado de diagnosis, y teniendo en cuenta los propósitos de la alfabetización como proceso de inclusión de los sujetos en nuevas prácticas culturales.

La evaluación de teorías que se han de implementar para solucionar problemas en el contexto de la acción implica un alto nivel de experticia y a la vez exige una extrema vigilancia epistemológica. Ahora bien, los problemas de la alfabetización inicial que enfrentan tanto ISFD como escuelas ¿se resuelven

solamente aumentando la claridad teórica de los profesores, de los alumnos futuros docentes y de los maestros en ejercicio o sería conveniente incorporar además otras variables al análisis?

Si bien hemos heredado una concepción pauperizada de la didáctica como conjunto de herramientas de mero carácter instrumental y absolutamente desligada de los problemas epistemológicos que plantean los objetos de conocimiento, los intentos de superación de esta concepción producen en la didáctica de la lengua dos movimientos complementarios: uno que desprecia “la práctica” porque la concibe como sinónimo de “mera práctica” y desconfía de ella como instancia de aprendizaje, y otro que recupera saludablemente la teoría para el campo de la didáctica pero la concibe como vía excluyente de aprendizaje, postura desde la que también se sostiene una gran desconfianza acerca de la capacidad de la práctica para producir conocimiento.

Para superar el problema que enfrentan la formación docente y las escuelas, pero también como contribución al estado actual del desarrollo en este campo de la didáctica de la lengua, es necesario pensar que las teorías se asocian a prácticas definidas y asumir al mismo tiempo la responsabilidad no sólo de evaluarlas sino de encontrar las mejores formas de asociarlas con los procedimientos pertinentes para intervenir en el contexto de la acción.

Lo que estamos planteando entonces, es la necesidad de discutir los modos de intervención en la práctica como un verdadero problema del campo teórico de la didáctica de la lengua y la literatura y no como una cuestión menor, instrumental y desligada de la epistemología de los objetos de conocimiento involucrados.

Desde esta perspectiva se hilvana otro de los problemas más complicados de resolver para los docentes de los ISFD que es la falta de tiempo en relación con los contenidos a enseñar y la selección misma de los contenidos. Aun aceptando el argumento de que la dificultad se origina en la proliferación de teorías en el marco de las ciencias del lenguaje y los estudios literarios, la pregunta es si los contenidos de las cátedras deben ser contenidos de esos campos o del campo de la didáctica específica con lo cual desplazamos el foco introduciendo un elemento nuevo y central: la enseñanza.

Si se asumiera desde las cátedras de Lengua que el principal desafío a resolver en la práctica por un futuro docente es la enseñanza de la lengua y la literatura en un contexto institucional, no existirían mayores obstáculos para abordar los problemas del campo didáctico desde el primer día de clases de la carrera, con lo cual es probable que el alumno se encuentre mejor posicionado a la hora de “observar” la institución escuela y de realizar sus ensayos.

Ahora bien, los profesores aceptan que los alumnos a la hora de la práctica no han logrado configurar un saber didáctico relevante y llegan a la residencia sin conocimiento sólido y/o suficiente del contenido a enseñar y sin saber cómo proceder metodológicamente.

Si aceptamos esta descripción, y aceptamos también que el grado de construcción cognitiva con el que llegan a la práctica es el que describen sus profesores es muy interesante preguntarnos qué logra el alumno transformar en observable en medio de las complejas prácticas escolares de alfabetización, qué logra analizar y sobre qué logra reflexionar en la práctica. Pero la pregunta más relevante es si esta situación mantiene alguna relación —y si la mantiene, cuál es su naturaleza— con el hecho de que los aprendices adopten rápida y masivamente las prácticas enseñantes de la escuela que observan.

En otros términos, si un alumno no posee marcos interpretativos para comprender lo que se observa, y si no ha tenido más ejemplos que los observados, la consecuencia lógica de ese proceso de conocimiento es que lo observado se transforme en el único modelo de intervención con el que el alumno ha tomado contacto y por lo tanto será adoptado como forma de dar respuesta a una compleja situación inicial.

El estudio también ha permitido analizar detalladamente los obstáculos comunes que enfrentan los formadores cuando asumen la responsabilidad de estar al frente de una cátedra, así como las dificultades que sortean para conocer los problemas del campo, y las que encuentran cuando deben construir un proyecto de cátedra que seleccione y articule contenidos didácticos y establezca contactos con la escuela primaria.

La identificación de un 25,78 % de la muestra de profesores de Lengua y de un 20% de los de Práctica que integran los respectivos perfiles críticos<sup>22</sup> así como la descripción detallada de los problemas

<sup>22</sup> El perfil crítico está integrado por profesores que presentan dificultades en todas las decisiones relacionadas con la alfabetización inicial en sus cátedras de la formación y no responden o lo hacen muy erróneamente los puntos del apartado VI de la encuesta. Llamativamente estos profesores no son todos noveles, sino que tienen diversa antigüedad. Algunos son capacitadores y son o han sido miembros de equipos técnicos provinciales.

---

que atraviesan los profesores en su conjunto convocan a reflexionar sobre las grandes regularidades y similitudes que la formación del rol alfabetizador en el escenario del IFD plantea con el ejercicio de dicho rol en el escenario de la escuela primaria, abriendo de este modo una discusión sobre la interpretación habitual de que los problemas de los maestros en ejercicio no mantienen relación con los de su formación inicial e invitando a trabajar para superarlos en un escenario compartido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### // Libros

ALISEDO, G., MELGAR, S. Y CHIOCCI, C. (1994) Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós.

BLAIR-LARSEN, S. Y WILLIAMS, K. (ed.) (1999) The Balanced Reading Program, Newark, , IRA.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998) Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona, Gedisa.

BORZONE DE MANRIQUE, A. Y GRAMIGNA, S. (1987) Iniciación a la lectoescritura. Bs. As. , El Ateneo.

y BORZONE DE MANRIQUE, A. M. Y ROSEMBERG, C. (2008) Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar, Buenos Aires, Aique.

BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1995) Leer y escribir a los cinco, Buenos Aires, Aique.

BOTTE, E. Y OTROS (2007) Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-Fundación Noble.

BRASLAVSKY, B. (1992) La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.

BRASLAVSKY, B. (1992) La escuela puede. Buenos Aires, Aique.

BRASLAVSKY, B. (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BRONCKART, J. Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza? Paris. UNESCO, 1985.

BRONCKART, J. (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CAMILLONI, A, DAVINI, M. Y OTRAS (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.

CARDONA, G. (1994) Antropología de la escritura. Barcelona, Gedisa

CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CASSANY, D. (1987) Describir el escribir. Buenos Aires, Paidós.

CASTORINA, J. Y OTROS (1996) Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós.

CHARTIER, A. (2004) Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México, Fondo de Cultura Económica.

- CHARTIER, A. Y HEBRARD, J. (1988) Discursos sobre la lectura (1880-1980). Barcelona, Gedisa.
- CHEVALLARD, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique.
- CHOMSKY, N. (1988) El lenguaje y los problemas del conocimiento. Madrid, Visor.
- COLOMER, T. (1998) La formación del lector literario. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COOK-GUMPERZ, J. (comp.) (1988) La construcción social de la alfabetización. Barcelona, Paidós.
- DAVINI, M. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- DESINANO, N. (1994) Didáctica de la lengua para 1º, 2º y 3er. Grado. Rosario, Homo Sapiens.
- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- ECO, U. (1993) Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona, Lumen.
- FARÍAS, M. Y OTROS. (2004) Conceptos. Para seguir trabajando. Buenos Aires, AEPT-UNICEF
- FERREIRO, E. (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro, México, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1988) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1974) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GASPAR, M. Y GONZÁLEZ, S. (2006) Cuadernos para el aula. (Lengua 1º, 2º y 3º año). Buenos Aires, MECyT.
- GIROUX, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.
- GOODY, J. (comp.) (1996) Cultura escrita en sociedades tradicionales. Barcelona, Gedisa.
- HALLIDAY, M. (1982) El lenguaje como semiótica social. México, Fondo de Cultura Económica.
- HAVELOCK, E. (1996) La musa aprende a escribir. Buenos Aires, Paidós.
- JAMET, E. (2006) Lectura y éxito escolar. Bs. As. FCE.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994) Más allá de la modularidad. Madrid, Alianza.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987) El pensamiento del profesor, Barcelona, CEAC.
- MARCELO GARCÍA, C. Y MINGORANCE DÍAZ, P. (eds.) (1992) Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II). Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MELGAR, S. Y ZAMERO, M. (2007) Todos pueden aprender Lengua 1º. Buenos Aires, AEPT-UNICEF-

Fundación Noble.

MELGAR, S. (2005) Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Buenos Aires, Papers.

MENDOZA FILLOLA, A. Y OTROS (1996) Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria. Madrid, Akal.

MILIAN, M. Y CAMPS, A. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario, Homo Sapiens.

MUGICA, N. (comp.) (2006) Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua. Rosario, Homo Sapiens.

OLSON, D. (1998) El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, Gedisa.

OLSON, D. Y TORRANCE, N. (1998) Cultura escrita y oralidad. Buenos Aires, Gedisa.

ONG, W. (1993) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México, Fondo de Cultura Económica.

PERONARD THIERRY, M. Y OTROS (1998) Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases, Santiago de Chile, Andrés Bello.

PETIT, M.. (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, Fondo de Cultura Económica.

PETRUCCI, A. (2002) La ciencia de la escritura. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

PETRUCCI, A. (1999) Alfabetismo, escritura, sociedad. Barcelona, Gedisa.

PIAGET, J. (1992) Seis estudios de psicología. Barcelona, Ariel.

RÉBOLA, M. Y STROPPIA, M. (ed.) (2000) Temas actuales en Didáctica de la lengua. Rosario, CELA-UNR.

SALGADO, H. (1995) De la oralidad a la escritura. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.

SAUSSURE, F. (1971) Curso de lingüística general. Buenos Aires, Losada.

SIMONE, R. (2001) Fundamentos de lingüística. Barcelona, Ariel.

SIMONE, R. (1992). Diario lingüístico de una niña. Barcelona, Gedisa.

SOLANA, Z. (1999) Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje. Rosario, Juglaría-UNR.

TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY, L. (1995) Más allá de la alfabetización. Buenos Aires, Santillana.

VAN DIJK, T. (1983) La Ciencia del Texto. Barcelona, Paidós.

VIGOTSKY, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica-Grijalbo.

VIGOTSKY, L. (1992) Pensamiento y habla. Buenos Aires, Colihue .

## // Artículos

BRASLAVSKY, B. (2001). "La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Una revisión crítica", *Novedades Educativas*. Año 14, N° 134, febrero de 2001, pp. 22-25.

BRONCKART, J. Y SCHNEUWLY, B. (1996) "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, pp. 61-80.

COLOMER, T. (1993) "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión", *Cuadernos de Pedagogía*, 216, julio/agosto, pp. 15-18.

EGAN, K., (2005) "¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 3, N° 3, noviembre, pp. 64-69.

ESPÉRET, É. Y FAYOL, M. (1997) "Producción y comprensión del lenguaje escrito" en: Vergnaud, G. (coord.) *Aprendizajes y Didácticas: ¿Qué hay de nuevo?*. Buenos Aires, Edicial.

FRACA DE BARRERA, L. (2002) "Hacia la definición de una didáctica metalingüística: un reto para escuela del siglo XXI", en: Parodi, G. (ed.) *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.

GREMIGER, C. (1998) "Reflexión sobre la evaluación de la expresión escrita", *Lingüística en el aula. De la comprensión a la producción en el aula*, 2/2, pp. 47-52.

ROPO, E. (1998) "Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes", en: Carretero, M. y otros. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.

SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992) "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita", *Infancia y aprendizaje*, N° 58.

TABOADA, M. (2000) "Hablemos de la ceguera de la escuela. La enseñanza de la comprensión lectora", *Revista Aula Abierta*, 92/9, Junio, pp. 40-41.

VAN LIER, L. (1995) "Lingüística Educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, pp. 20-29.

ZAMERO, M. Y OTRAS (2009) *Cuadernos. Análisis de actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de EGB*. Revista Scientia Interfluvius, Año I N° 1. Facultad de Humanidades, UADER.

---

**// Documentos**

Boletín DINIECE N°3. Temas de Educación: “Los formadores de docentes del sistema educativo argentino”. IIPE - UNESCO y Área de Investigación DiNIECE, 2007.

IRA (1998) Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children en “The Reading Teacher”. Vol. 52. N° 2. Octubre, pp.193-216.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, “Orientaciones y Líneas de Acción para el Desarrollo Profesional Docente. Plan de Acción 2004-2007”, Reunión Nacional de Cabeceras, marzo de 2004.

MCyE. Conclusiones del Seminario Regional Los IFD y la alfabetización inicial, balances y perspectivas.

MECyT- INFoD. Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares para la Formación docente. Lengua y literatura. Versión de junio de 2008.

MECyT Núcleos de aprendizajes prioritarios Primer Ciclo EGB/Nivel Primario, 2004.

MECyT Núcleos de aprendizajes prioritarios Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario, 2004.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, “Seminario Federal La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora”, Buenos Aires, marzo de 2002

## ANEXO

### ENCUESTA

Estimado/a colega:

La presente encuesta se enmarca en un proyecto de investigación sobre la formación docente en alfabetización inicial en profesorados de nivel primario que llevamos adelante desde el Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente. Para este estudio necesitamos contar con su respuesta reflexiva y sincera desde su rol de formador/a de docentes para la educación primaria.

Consideramos que su participación y la de un importante grupo de colegas de diferentes puntos de nuestro país nos permitirá contar con información confiable para pensar nuestras prácticas formadoras y decidir los mejores canales para acompañarlas y fortalecerlas.

Por ello solicitamos y al mismo tiempo agradeceremos su valiosa colaboración en el recorrido de indagaciones que le proponemos a continuación, con el cual intentamos acercarnos a sus experiencias, formación y representaciones en torno a su labor en la formación de docentes.

Desde ya muchas gracias por su responsable participación.

### // Instrucciones para resolver la encuesta

\* Esta encuesta está dirigida a profesores de Lengua y de Práctica de los Profesorados que forman para el Nivel Primario.

\* Tendrá que responderla en una sola sesión de trabajo dado que no es posible guardar avances parciales para completar posteriormente.

\* Por favor, lea la encuesta en su totalidad antes de comenzar a contestarla.

\* Encontrará dos formas de intervención: una de ellas es hacer clic en la/s opción/es seleccionada/s y la otra es escribir sus respuestas en el cuadro que aparece a continuación de las preguntas.

\* Una vez terminada la encuesta le pedimos que revise detenidamente si ha completado los puntos I a V ya que, de encontrarse incompletos, recibirá un mensaje de error al intentar enviarla.

### / 1) Datos Generales

**Provincia**

**ISFD de gestión estatal ( )**

**ISFD de gestión privada ( )**

### / 2) Datos Personales

**Profesor de Lengua ( )**

**Sexo Femenino ( )**

**Edad**

**Profesor de Práctica ( )**

**Sexo Masculino ( )**

/ **3) Desempeño Profesional**

**Antigüedad total en la docencia**  
**Antigüedad total en la formación docente de Nivel Primario**

**Indique si:**  
**Es o ha sido miembro de equipos técnicos ( )**  
**Ocupa o ha ocupado cargos directivos ( )**  
**Desarrolla o ha desarrollado acciones de capacitación docente ( )**  
**Integra o ha integrado equipo/s de investigación ( )**

/ **4) Formación**

**Antigüedad total en la docencia**  
**Antigüedad total en la formación docente de Nivel Primario**

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| TÍTULO DE GRADO O PREGRADO     |  |
| INSTITUCIÓN QUE LO OTORGÓ      |  |
| AÑO DE GRADUACIÓN              |  |
| TÍTULO DE GRADO                |  |
| INSTITUCIÓN QUE LO OTORGÓ      |  |
| AÑO DE GRADUACIÓN              |  |
| TÍTULO DE POST-GRADO           |  |
| INSTITUCIÓN QUE LO OTORGÓ      |  |
| AÑO DE POST-GRADUACIÓN         |  |
| OTROS TÍTULOS                  |  |
| ESTUDIOS QUE CURSA ACTUALMENTE |  |

/ **5) Desempeño En La Formación Docente Para El Nivel Primario**

- a. Nombre completo de la/s carrera/s de formación docente para nivel primario en la/s que se desempeña:**
- b. Consigne sólo las materias que dicta en la formación de docentes para el nivel primario. Si dicta más de una materia, comience por las de carácter obligatorio.**

|                                                              |                                                |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| NOMBRE COMPLETO DE LA CÁTEDRA, MATERIA O ESPACIO CURRICULAR  |                                                |
| AÑO (DE LA CARRERA) AL QUE PERTENECE LA MATERIA              |                                                |
| LA MATERIA ES                                                | OBLIGATORIA ( ) OPTATIVA ( )                   |
| LA MATERIA SE CURSA EN FORMA                                 | CUATRIMESTRAL ( ) ANUAL ( )                    |
| LA MATERIA SE APRUEBA                                        | POR PROMOCIÓN DIRECTA ( ) POR EXAMEN FINAL ( ) |
| LAS EVALUACIONES PARCIALES SON                               | ESCRITAS ( ) ORALES ( ) ESCRITAS Y ORALES ( )  |
| LAS EVALUACIONES FINALES SON                                 | ESCRITAS ( ) ORALES ( ) ESCRITAS Y ORALES ( )  |
| SITUACIÓN DE REVISTA EN ESTA MATERIA                         | TITULAR ( ) INTERINO ( ) SUPLENTE ( )          |
| ANTIGÜEDAD EN ESTA MATERIA                                   |                                                |
| CANTIDAD DE HORAS SEMANALES FRENTE A ALUMNO (EN HORAS RELOJ) |                                                |

## / 6) Saberes Y Opiniones

### a. La alfabetización inicial

Es un contenido explícito de su programa. ( )

Es un contenido explícito del programa pero no se aborda

No es un contenido de su programa pero se aborda. ( )

No es un contenido explícito de su programa ( )

b. ¿Dónde/cómo aprendió los contenidos de alfabetización inicial que enseña en la formación docente de nivel primario? Marque todas las opciones que crea necesarias.

En la carrera de grado ( )

En la carrera de posgrado ( )

En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión estatal ( )

En cursos de capacitación de organismos o instituciones de gestión privada ( )

A través del estudio individual ( )

A través del estudio grupal ( )

Otros (detallar)

c. En caso de dictar más de una materia, ¿en cuál/es de ella/s incluye la alfabetización inicial como contenido explícito?

d. ¿Con qué criterios o de qué modo selecciona las teorías y/ o enfoques sobre alfabetización inicial que aborda en su cátedra?

e. ¿Qué objetivo/s relacionado/s con la alfabetización inicial deben alcanzar sus

alumnos en su cátedra o materia? Escribalo/s a continuación:

f. Marque con una cruz en el casillero correspondiente.

|                                                                                                                                       | TOTALMENTE<br>DE ACUERDO | PARCIALMENTE<br>DE ACUERDO | EN TOTAL<br>DESACUERDO | INDECISO |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------------|----------|
|                                                                                                                                       |                          |                            |                        |          |
| LA PREPARACIÓN DEL ALUMNO PARA ASUMIR SU ROL ALFABETIZADOR DEBE CONSTITUIR UN EJE DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA EL NIVEL PRIMARIO.      |                          |                            |                        |          |
| EN LA FORMACIÓN DEL ROL ALFABETIZADOR DEL DOCENTE PARA NIVEL INICIAL Y PARA PRIMARIA DEBEN EXISTIR MÁS COINCIDENCIAS QUE DIFERENCIAS. |                          |                            |                        |          |
| LOS ALUMNOS LLEGAN A LA PRÁCTICA CON CONOCIMIENTOS SÓLIDOS SOBRE CÓMO SE ENSEÑA A LEER Y ESCRIBIR.                                    |                          |                            |                        |          |
| PRACTICAR EN LOS PRIMEROS GRADOS ES MÁS DIFÍCIL QUE EN LOS GRADOS DEL SEGUNDO CICLO                                                   |                          |                            |                        |          |
| LA ETAPA MÁS IMPORTANTE DEL APRENDIZAJE DE LA ALFABETIZACIÓN ES LA ETAPA INICIAL DE 0 A 8 AÑOS                                        |                          |                            |                        |          |
| PARA EL FUTURO MAESTRO, LA DIDÁCTICA DEL PRIMER CICLO ES MÁS DIFÍCIL DE APRENDER QUE LA DIDÁCTICA DEL SEGUNDO CICLO                   |                          |                            |                        |          |
| LA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL DEBE SER APRENDIDA EN LAS CÁTEDRAS DE LENGUA.                                                  |                          |                            |                        |          |
| LA REPITENCIA EN PRIMER GRADO ES UNA FORMA DE FRACASO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL                                                    |                          |                            |                        |          |
| PARA ENSEÑAR LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL PRIMARIO ES NECESARIO SER ESPECIALISTA EN EL TEMA.                  |                          |                            |                        |          |

/ 7) Completar:

El objeto de conocimiento del proceso de alfabetización inicial es

/ 8) Desde su cátedra/materia propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años?

Si ( ) No ( )

/ 9) ¿Cuál?

**/ 10) ¿Por qué? (Le pedimos que responda esta pregunta aunque su respuesta anterior haya sido “No”)**

**/ 11) Mencione en orden de prioridad tres aspectos que obstaculizan el desarrollo de su materia.**

**/ 12) Desde su cátedra, sus alumnos ¿realizan prácticas en instituciones de nivel primario?**

**Si ( )                  No ( )**

**/ 13) ¿En qué grado/s de la escuela primaria practican?/**

**/ 14) ¿Durante cuánto tiempo?**

**/ 15) Si en sus prácticas los alumnos implementan una propuesta para la alfabetización inicial, dicha propuesta:**

**Surge del ISFD ( )**

**Surge de la cátedra de Lengua ( )**

**Surge de las cátedras de Lengua y Práctica ( )**

**Surge de la cátedra de Práctica ( )**

**Surge de la escuela de práctica ( )**

**Surge del equipo directivo de la escuela de práctica ( )**

**Surge del docente en cuya aula practica el alumno ( )**

**Otros (detallar)**

**/ 16) Seguramente Ud. tiene una opinión acerca de cómo está funcionando en este momento la alfabetización inicial en la escuela primaria. Expóngala brevemente**

**/ 17) ¿En qué basa su opinión?**

**/ 18) En relación con la alfabetización inicial:**

**Si recomienda bibliografía obligatoria a sus alumnos, mencione los tres títulos que considera más importantes.**

**/ 19) ¿Qué obstáculos encuentra Ud. para desarrollar los contenidos específicos de alfabetización inicial con sus alumnos?**

---

## OBSERVACIONES

En el siguiente recuadro podrá realizar todos los comentarios y/o aclaraciones que desee.

Por último, se solicitó a los profesores, luego de responder la encuesta, que contestaran la siguiente escala de aceptación destinada a conocer las posibles dificultades que enfrentaron los profesores encuestados:

**/ 1) ¿Cómo se sintió respondiendo la encuesta a través de la web?**

**Muy cómodo**

**Cómodo**

**Incómodo**

**Muy incómodo**

**¿Puede indicar la causa?**

**/ 2) ¿Encontró dificultades para identificar cómo proceder en cada situación? (al momento de ingresar, al momento de responder, al enviar los datos)**

**Sí**

**No**

**¿Puede indicar en qué casos?**

**/ 3) ¿Hubiese preferido responder la encuesta por otro medio?**

**Sí**

**No**

**Me es indistinto**

**¿Cuál?**

**/ 4) ¿Acompañaría la iniciativa de implementar este medio como vía de comunicación para otras encuestas?**

**Sí**

**No**

**¿Por qué?**

**/ 5) Cualquier comentario adicional que quiera hacernos, es sumamente bienvenido.**

# La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación

## El primer estudio nacional



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos  
  
Para la Educación  
la Ciencia  
y la Cultura

