

**CUADERNO DE SUGERENCIAS DIDÁCTICAS
PARA LA ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN
INICIAL EN LOS IFD**

SARA MELGAR - EMILCE BOTTE

**INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE
2010**

*** 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

*** COORDINACIÓN DEL CICLO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL
y EDICIÓN DE LOS MATERIALES**

Prof. Sara MELGAR y Prof. Emilce BOTTE

*** ISBN:**

978-950-00-0773-3

*** DISEÑO**

María Pía REYES

*** SECRETARIA:**

Muriel PICONE

ÍNDICE

Introducción	5
Notas en torno del trabajo no presencial: Análisis de cuadernos de primer grado. El cuaderno – testimonio de riesgo pedagógico	7
Lectura crítica de los distintos aportes para la construcción del campo disciplinar de la alfabetización	43
ANEXOS	
Anexo 1: Guía para el análisis de cuadernos	69
Anexo 2: Páginas seleccionadas de cuadernos de clase de primer grado	75
Anexo 3: Historia de la alfabetización en la Argentina	
3.1. El maestro Luis Iglesias	101
3.2. Un modelo para el análisis crítico: la palabra generadora	103

INTRODUCCIÓN

Este material de sugerencias didácticas que ponemos a disposición de equipos técnicos, docentes y estudiantes de los Institutos de Formación Docente recupera los contenidos académicos e investigativos desarrollados por los especialistas invitados al Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, durante los años 2008 y 2009, con la organización del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)¹. Asimismo, sistematiza los resultados del trabajo práctico no presencial “Investigación sobre cuadernos de primer grado de la escuela primaria” y propone temas y problemas para la reflexión didáctica a partir de todos esos aportes.

Los contenidos que se desarrollan en los materiales de esta colección y en este cuaderno en particular permiten ampliar el campo de conocimientos vinculados con la lengua y su enseñanza y por ello se sugiere su lectura por parte de todos los profesionales implicados en esta formación, de manera que este cuaderno está dirigido a los y las docentes que tienen a su cargo las siguientes unidades curriculares:

- Alfabetización inicial
- Lengua y Literatura
- Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Didáctica General
- Psicología Educacional
- Pedagogía
- Historia y política de la educación argentina
- Formación en la Práctica profesional

Damos a conocer esta producción gracias al apoyo y gestión del Proyecto EUROsociAL/educación y de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) que posibilitaron las condiciones para su edición y distribución en todos los profesores y equipos técnicos jurisdiccionales de Educación Superior del país.

Descontamos que la creatividad del trabajo cotidiano podrá multiplicar estas actividades y propondremos sugerencias para que las nuevas producciones de los docentes de los IFDs circulen por nuestro espacio virtual para crecimiento de todas las cátedras involucradas en la temática.

Proponemos a la consideración de los y las docentes de los IFDs tres niveles de sugerencias didácticas para optimizar la lectura y el análisis de los materiales en las instituciones, pues la complejidad y riqueza de los aportes posibilitan su abordaje didáctico en diversos niveles:

• El desarrollo profesional de los formadores de docentes:

El Ciclo desarrollado desde 2008 al 2010 tuvo como destinatarios directos a los docentes y técnicos designados por las autoridades educativas jurisdiccionales. Estos constituyeron un grupo de 162 docentes inscriptos. Estos materiales, en cambio,

¹Cfr en esta colección : Melgar – Botte, “Estudio preliminar” en La formación docente en alfabetización inicial.

podrán ser utilizados por la totalidad del sistema formador dado que se distribuirán en cada una de las instituciones.

Por ello es necesario que en cada Instituto de Formación Docente y en las instancias de formación continua que implementen las jurisdicciones se organicen espacios que permitan recuperar, sistematizar y desarrollar los debates pedagógicos que posibilitaron los encuentros del Ciclo, por lo que este material incluye, además de la versión escrita, las filmaciones de las conferencias y los intercambios que ellas motivaron.

- **El trabajo del docente formador con sus alumnos futuros docentes:**

El material que ponemos a su disposición reúne trabajos de distintos académicos e investigadores que profundizan los aportes de las ciencias de referencia respecto del campo disciplinar de la enseñanza de la lengua desde sus etapas iniciales. Es importante que los alumnos y alumnas de los profesorados tengan oportunidad de acceder directamente al material escrito y filmado, lo cual constituye una importante experiencia de lectura y escucha especializada.

Sin embargo, es imprescindible la mediación experta del docente formador quien es el responsable de la transposición didáctica de los contenidos científicos en contenidos que interroguen los marcos teóricos y la práctica áulica. Para contribuir con esa tarea, este cuaderno ofrece sugerencias de trabajo en las aulas de la formación docente.

- **El trabajo de las cátedras de la formación docente en las escuelas asociadas:**

La condición para optimizar la articulación de los IFD con las escuelas primarias consiste fundamentalmente en formar equipos constituidos por docentes formadores, docentes a cargo de los grados y alumnos en el período de práctica docente.

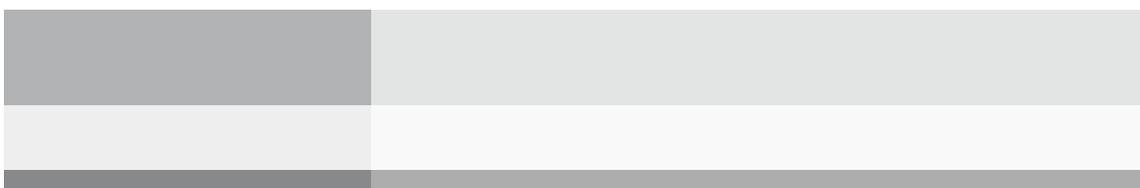
Estos equipos deberían analizar las condiciones institucionales de enseñanza según modalidad y población estudiantil; diseñar propuestas para el aula en cada situación específica; discutir la pertinencia de los marcos teóricos; evaluar logros y dificultades en las implementaciones didácticas y comparar las lógicas disciplinares con las posibilidades de los sujetos implicados, tanto docentes como alumnos.

Para el desarrollo de cada una de estas instancias proponemos algunos usos específicos de los materiales que se presentan en este ciclo.



**NOTAS EN TORNO DEL TRABAJO NO PRESENCIAL: ANÁLISIS DE
CUADERNOS DE PRIMER GRADO**

EL CUADERNO-TESTIMONIO DE RIESGO PEDAGÓGICO



INTRODUCCIÓN

El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial se constituyó como un espacio de perfeccionamiento y de producción de conocimiento de la docencia de nivel superior en torno de la enseñanza inicial de la lengua escrita.²

En dicho espacio, cobró sustantiva importancia la indagación de las prácticas escolares de alfabetización con el fin de describirlas, analizarlas, recuperar sus marcos epistemológicos y didácticos y reconocer sus derivaciones educativas.

De la multiplicidad de objetos factibles de ser investigados, el Ciclo focalizó el análisis en los cuadernos escolares de primer grado como trabajo no presencial para los y las docentes cursantes pertenecientes a los Institutos de Formación Docente y los equipos técnicos provinciales.

En los Elementos para el análisis de cuadernos elaborados como guía para la realización del primer trabajo no presencial del Ciclo, se advierte que pese a la existencia de otros espacios escolares de escrituración como, por ejemplo, carpetas editadas, carteleras y afiches colectivos, actividades en el aula y en biblioteca, “el cuaderno/carpeta sigue siendo el soporte de escritura central en el ámbito del aula; presenta muy ricas dimensiones para el análisis y abarca un período relativamente largo de enseñanza, lo que hace posible identificar, a través de su análisis, rasgos sustantivos de la marcha pedagógica, el enfoque, la concepción del objeto de enseñanza y los roles de alumno y docente, además de las organizaciones didácticas que se ofrecen a los alumnos.”

En este sentido, la investigación solicitada a los y las docentes se fundamenta en el concepto de que el cuaderno escolar del primer grado, lejos de consistir en un espacio hermético, constituye el espacio privilegiado para un trabajo hermenéutico imprescindible como instancia de perfeccionamiento de los formadores y capacitadores de docentes.

El cuaderno de primer grado es el lugar donde los alumnos y alumnas, según la planificación de sus docentes, producen sus primeras escrituras y dejan constancia de las organizaciones didácticas pensadas para enseñarles; también consignan las lecturas que realizan y aluden a los intercambios orales que tienen lugar en el aula, entre otras posibilidades. Ciertamente, el cuaderno puede mostrar la inexistencia de alguna de estas tareas y actividades. Aun en este último caso, el cuaderno no puede dejar de comunicar puesto que es un espacio donde, si no se hacen explícitas, son objeto de inferencia múltiples dimensiones. La guía Elementos para el análisis de cuadernos ofrece criterios para la sistematización y el análisis de dichas informaciones³.

En estas breves Notas focalizamos el análisis en los cuadernos que se constituyen en testimonios de riesgo pedagógico, por las siguientes razones:

- Dos terceras partes de los cuadernos analizados presentan características que permiten inferir dificultades en la enseñanza que, en la mayor parte de los

²Cfr. Melgar, S. y Botte E. “Estudio Preliminar” en esta colección.

³En el Anexo a este Cuaderno se transcribe la Guía Elementos para el análisis de cuadernos en forma completa.

casos, derivan en fracaso escolar.

- Los y las profesores de los IFD, algunos de los cuales han participado de esta investigación, podrán implementar en sus cátedras múltiples trabajos de análisis de problemas de alfabetización, para lo cual es útil una sucinta sistematización de las dificultades recurrentes en los cuadernos que son testimonio de ofertas pedagógicas disminuidas.

- La recuperación del tercio restante, donde maestros y maestras proponen soluciones superadoras, debería constituir una meta para las cátedras de los IFD en orden a conectar a los alumnos futuros docentes con aquellos modelos docentes cercanos que, desde el ejemplo, les pueden mostrar cómo plantean y cómo resuelven los múltiples desafíos de la alfabetización a través de una búsqueda permanente de mejoramiento.

En la presentación de estas Notas, las autoras hemos tomado además las siguientes decisiones:

- Nos centramos en el resultado de los análisis de cuadernos de primer grado, aunque los cursantes del Ciclo en ocasiones analizaron también cuadernos de segundo grado.

- A la vez iremos dando información sobre los resultados obtenidos en el análisis de los cuadernos y sobre algunas características del proceso de investigación llevado a cabo por los y las docentes de los IFD que realizaron este trabajo no presencial.

En relación con este último aspecto, el documento-guía Elementos para el análisis de cuadernos especifica: “El análisis de contenidos enseñados a través de la lectura del cuaderno (posee) un carácter inferencial e interpretativo, que se procurará fundamentar en cada caso.” Dicha fundamentación reclamó, por parte de los docentes, un trabajo procesual de escritura que detallamos a continuación.

LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN EL ANÁLISIS DE CUADERNOS

El trabajo no presencial constituyó una valiosa instancia de reflexión académica y didáctica de los formadores de docentes. Contribuyó señaladamente a ello el carácter escrito de la producción solicitada, dado que en este nivel, la escritura amplía el campo cognitivo del profesional docente. En este sentido, el trabajo procesual de escritura, con lecturas, comentarios escritos por parte de la coordinación y reformulaciones de las y los docentes investigadores, permitió que los intercambios en torno de los análisis de cuadernos fueran un aporte en orden a perfeccionar la experticia escritora de los formadores de docentes.

La convocatoria a investigar los cuadernos de clase de los primeros grados movilizó a los docentes, quienes asumieron la tarea con entusiasmo. Este tipo de indagaciones, para la mayoría de los cursantes, constituía una novedad ya que les permitía la observación sistemática de un tipo de prácticas escolares y la revisión de sus marcos teóricos.

Los primeros trabajos analizados y evaluados manifestaban distintas calidades en su presentación:

- El trabajo se presentaba en versión preliminar/ estaba paginado y dispuesto en una carpeta o folio.
- Estaba firmado /sin firma.
- Presentaba una introducción / empezaba directamente por el primer cuaderno.
- Proveía datos de escuela y entorno que permitían situar cada cuaderno analizado/No proveía esos datos.
- El trabajo incluía descripciones de las actividades y fotocopias de los materiales analizados con sistema de referencias, lo cual permitía el seguimiento de su análisis al lector externo.
- No incluía reproducciones de las tareas enumeradas o descriptas ni fotocopias de partes de los cuadernos, por lo cual se hacía imposible corroborar o refutar el análisis y, en algunos casos, comprenderlo.

Damos algunos ejemplos de este último caso, tomados de distintos trabajos⁴, seguidos de los comentarios escritos por la coordinación, que permiten apreciar que algunas afirmaciones y descripciones que podrían ser interesantes son incomprensibles cuando no se incluyen reproducciones de las tareas aludidas:

Ejemplos:

- “Les hace extras a pedido de los niños.”
- “Guarda una secuencia lógica, por ejemplo, el día 10/3 “Copiamos tarjetas”.
- “La mayoría de las actividades no se relacionan con las experiencias vivenciales del niño.
(Se usan nombres y objetos poco conocidos)”
- “Las actividades que promueven la reflexión que deberían trabajarse en el aula se transforman en la tarea para el hogar con padres y maestros particulares.”
- “Incluso cuando deben escribir cuentos o la carta a Belgrano o la biografía de San Martín lo hacen con oraciones sueltas.”

Los ejemplos del recuadro anterior seguramente señalan aspectos fértiles para el análisis; sin embargo, la ausencia de reproducciones de los trabajos citados impide la solución de los siguientes problemas discursivos:

- dificultades en la referencia
- ambigüedades
- inconsistencias

⁴En las citas textuales se ha procurado omitir toda referencia puntual a los autores de los trabajos, sus localidades y la procedencia de los cuadernos.

La devolución minuciosa y personal de los trabajos mencionados contribuyó a la reformulación de las producciones y a la sistematización de los materiales de referencia aportados por los y las docentes.

1 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

En las cátedras del IFD debería incluirse como tema de enseñanza la presentación de trabajos escritos que se requieren en la etapa de formación de grado. Se sugiere relacionar este punto con los procesos que deben implementarse para el desarrollo de las competencias de escritura de los futuros docentes.

La segunda fase del proceso de escritura duplicó, al mes de noviembre de 2009, la cantidad de trabajos, de los cuales la mayor parte habían sido revisados y mejorados por sus autores/as. La entrega final permitió realizar el análisis sobre un total de 144 cuadernos de primer grado.

El hecho de tomar conciencia de las modalidades específicas de recepción del trabajo no presencial impulsó a los y las docentes a conciliar las características de su presentación escrita con las precauciones que necesitaron considerar para asegurarse la comprensión y el sentido que pretendían otorgar al escrito. La descontextualización propia del escrito requiere un constante distanciamiento entre el escritor y el texto, desarrolla la capacidad de abstraer y favorece la reflexión crítica. Fue evidente que el conocimiento de los docentes adquiría nuevas aristas, se redescubría y conceptualizaba de otra manera al procesarse nuevamente en el acto de reescribir. Puede afirmarse que en un buen número de casos la escritura se constituyó en una herramienta intelectual con valor epistémico porque a través del acto de escribir los y las docentes lograban clarificar y transformar su conocimiento acerca del tema.

CONDICIONES PREPARATORIAS AL ANÁLISIS

Los trabajos dan cuenta de algunas condiciones previas o preparatorias respecto del análisis de cuadernos propiamente dicho. Estas son el acceso al cuaderno y la caracterización del contexto de donde provienen los alumnos, alumnas y docentes que han producido el material.

El acceso al cuaderno

Especialmente en la primera entrega de febrero, algunos de los trabajos dedicaron un espacio inicial a exponer las tratativas y recaudos que debieron implementar para poder acceder al material solicitado.

Las siguientes citas exponen las dificultades que debieron sortear:

Caso 1: “La gestión de solicitud de los cuadernos se realizó por nota a través de la rectoría del IFD. Las dos primeras escuelas colaboraron... en cambio la escuela Normal se negó a ceder un cuaderno... alegando que la institución respeta mucho a las familias que confían sus hijos a los docentes de la casa y que jamás pondrían en riesgo de publicación y crítica un documento como el cuaderno del niño que además pertenece a las familias y no a la escuela.”

Caso 2: “Se tomó contacto con los directivos para convencerlos de que el trabajo no era una evaluación de su gestión... La entrada al campo no fue fácil ya que hay una situación tensa cuando se intenta interactuar con los docentes de primer ciclo. Por ello primero se debió allanar la instancia del protocolo administrativo, notas del directivo del IFD a las directoras de las escuelas que se tomaron como referencia. Seguido el diálogo de explicitación de los propósitos de entrada al campo, negociación acerca de qué devolución tendrían de este trabajo y la más convincente, que el año venidero tendrían la posibilidad de cursar una actualización. Alfabetización inicial gratis como programa del IFD.”

Caso 3: “Se informó a distintas instancias del Ministerio sobre esta acción, sus objetivos respecto de los diseños curriculares y características de la tarea del equipo de esta Provincia. En ese sentido, las escuelas estaban informadas con anticipación. La recepción fue muy cordial, inclusive contamos con el acompañamiento de la supervisora. Participaron de la charla, alrededor de dos horas, la directora del establecimiento, las maestras. Los temas se relacionaron con las características de esta acción y la capacitación que piensa realizar el Ministerio a mediano plazo, entre otros...”

El caso 1 manifiesta un extremo de relación basada en la desconfianza entre el IFD y la escuela, expuesta mediante argumentaciones que distorsionan el carácter público de las documentaciones de la escuela y dan por sentadas críticas negativas y publicaciones no autorizadas.

El caso 2 revela una negociación según los protocolos y normas institucionales en la cual se cursan notas de solicitud y se llevan a cabo encuentros donde se publicitan los motivos y condiciones del trabajo. Sin embargo, hay una modalización general expresada en las frases: “se debió allanar la instancia del protocolo administrativo”, “negociación acerca de qué devolución tendrían del trabajo”, “alfabetización inicial gratis”, que corrobora la caracterización inicial de “situación tensa” entre el IFD y la escuela cuando se trata de efectivizar entradas en campo.

Se puede observar que, en rigor, los pasos seguidos en el caso 2 y el caso 3 son los mismos; sin embargo, en este último las instancias preparatorias parecen

haberse cumplimentado de manera fluida.

Tal vez un correcto conocimiento de las vías jerárquicas, la manera formal de presentar las acciones, el involucramiento estratégico de la supervisión, el tiempo generoso dedicado a informar antes y la previsión de devoluciones y capacitación posteriores, hayan contribuido a que la gestión ejemplificada en el caso 3 parezca un modelo adecuado para seguir en estas circunstancias. Este es un aspecto de tratamiento prioritario en los IFDs que en ocasiones no están estableciendo relaciones fluidas con las escuelas de su entorno y potencial influencia.

2 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Analizar los tres casos. Proyectar acciones institucionales que involucren al IFD con las escuelas asociadas.

Para ello se debería considerar que los IFD se constituyen en espacios donde se generan actividades que acompañan y capacitan a los equipos directivos y docentes de las escuelas asociadas a fin de que se abran caminos para nuevas modalidades de gestión institucional y de propuestas didácticas. Los IFD y las escuelas deberían consensuar procesos de acompañamiento y asistencia a los maestros, a los alumnos y a sus familias, así como acciones de seguimiento de tales procesos y de sus resultados. Este intercambio entre ambas instituciones, generado desde las funciones que caracterizan a los IFD, debe ser comprendido como garantía de una formación docente contextualizada y pertinente con sus fines. Para profundizar el tema consultar la Resolución CFE N° 24/07, de 7/11/2007.

La caracterización del contexto

Una condición imprescindible en este tipo de trabajos investigativos es la caracterización del contexto del cual provienen los datos o materiales solicitados, en este caso, los cuadernos.

Una correcta presentación del contexto debería exponer:

- La caracterización de las escuelas: por gestión: privadas y públicas; por modalidad: urbanas y rurales; por localización: céntricas y periféricas; por tradición: antiguas y nuevas, entre otros indicadores.
- La descripción particular de la escuela

- Datos significativos de la situación socioeducativa de los niños, sus padres y docentes.
- La descripción del contexto de proveniencia de cada cuaderno.

Presentamos tres casos de caracterización de contexto extraídos de los trabajos examinados:

Caso 1: La realización del análisis solicitado tuvo en consideración los datos extraídos de tres cuadernos de primer grado, colegios públicos, no marginales. Los años escogidos fueron 2007 y 2008.

Caso 2: Para realizar el presente trabajo se solicitaron los cuadernos de clase de alumnos que concurren a dos de las escuelas públicas de la localidad de XX, ciudad del sur de XX con actividades económicas relacionadas con el campo y la industria metalmeccánica.

Caso 3: Para realizar el informe, se analizarán tres cuadernos de clase (A, B y C) que pertenecen a tres establecimientos educacionales públicos de la ciudad de XX, a saber:

- Colegio A: La escuela XX se encuentra inserta dentro de una zona céntrica pero su población escolar procede de barrios carenciados próximos a la misma. Estos barrios tienen muchos años de vida y se han construido en la zona a partir del esfuerzo propio, luego de un loteo que realizara la Municipalidad de XX. Se trata de barrios postergados por las políticas de gobierno pues no se observan progresos en la mayoría de ellos (falta de cloacas, de pavimentación, de gas natural, de cordón cuneta).

Los padres de los alumnos son empleados y obreros que padecen el flagelo de la desocupación o la sub-ocupación. Son familias mayoritariamente jóvenes situándose sus edades media entre los 35 y 40 años.

El bajo nivel económico y cultural de las familias repercute sobre la vida escolar y sobre el rendimiento del alumnado de forma favorable. Si bien el grado de participación en la vida escolar de las familias es muy reducido, existe una alta valorización social de la escuela.

A esta situación se le suma la carencia de recursos materiales que sirvan para revertir sus realidades; la desocupación y la sub-ocupación son dos flagelos que condicionan y muchas veces determinan el hecho educativo; esta es la cruda realidad de los barrios y la de los alumnos.

- Colegio B: la escuela N° 2, es una escuela histórica para la ciudad ya que fue la primera en la región y la segunda en la provincia, en ella se educaron hombres y mujeres de destacada actuación en el ámbito cultural, político y educativo, por lo que alcanzó un lugar relevante en la sociedad. Esta ubicada en pleno centro de la ciudad, los alumnos que asisten a la misma pertenecen a un nivel social de clase media y clase alta, provienen de diferentes barrios y la mayoría de los padres son comerciantes y profesionales. La mayoría de las

familias tienen un buen nivel socioeconómico que ayuda al desempeño de los niños.

- Colegio C: La escuela XX se encuentra ubicada en el radio céntrico y a ella asisten niños de un nivel socioeconómico medio a alto, que pertenecen a diferentes barrios de la ciudad. Al ser antiguamente el Departamento de Aplicación del P. E. P. (Profesorado para la Enseñanza Primaria) tiene un gran prestigio dentro de la sociedad, por otro lado hasta hace unos años atrás contó con maestras de gran trayectoria dentro de la docencia.

Los ejemplos citados permiten apreciar diferencias en cuanto a la pertinencia y exhaustividad de los datos consignados. El caso 3 cumple con las condiciones básicas de caracterización contextual y por lo tanto sirve de marco para el análisis contrastivo de los cuadernos. En los otros dos casos los datos resultan insuficientes. Cabe consignar que en la primera presentación, sólo un 10% de los trabajos incluían una buena caracterización del contexto, porcentaje que ascendió al 40% del total en la segunda presentación.

Al analizar los trabajos presentados, con frecuencia se encuentran caracterizaciones de contextos que se refieren a las condiciones de vulnerabilidad y riesgo pedagógico en las cuales se desempeñan docentes y alumnos. Damos un ejemplo de este tipo de caracterización:

Las situaciones son desfavorables para el trabajo docente,

- Donde no existe mucho compromiso de los padres para continuar y sostener el trabajo que desde la escuela hacemos.
- Donde algunos padres, en muchos casos, son analfabetos o analfabetos funcionales.
- Donde viven en condiciones de vulnerabilidad económica, y más allá de todo lo que ello implica como factor socio-condicionante, las familias no tienen hábitos de lectura, el alumno y el libro no tienen una historia en común, el capital cultural del alumno dificulta el ingreso al código, etc.

El escenario de vulnerabilidad, postergación y semianalfabetismo adulto es a menudo considerado un obstáculo insalvable para la alfabetización de los niños y niñas por los y las docentes de la escuela primaria, muchas veces desbordados por las problemáticas sociales que deben atender. Esta situación merece un tratamiento detallado en los Institutos de Formación Docente, que no deberían reproducir este tipo de análisis sino constituirse en espacios propositivos que generen alternativas pedagógicas.

Se debe tener en cuenta que en estos análisis se subordina la alfabetización de los niños y niñas a las condiciones del entorno sin que la escuela pueda pensarse como factor de cambio. El desafío del IFD consiste en idear y ejecutar estrategias pedagógicas que le permitan pensarse como actor clave en la superación de problemas específicos, como por ejemplo el analfabetismo, sin subsumirse en ellos.

3 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

El IFD habrá de tomar esta cuestión desde dos líneas convergentes:

- Desde el área de Lengua y Literatura, su Didáctica y Alfabetización se podrá analizar el impacto de estas condiciones contextuales, especialmente en la alfabetización básica, ya que los análisis de los cuadernos han señalado específicamente este tema. Se sugiere ampliar el tratamiento del tema con los aportes de la conferencia de sociolingüística, especialmente la explicación de las nociones de código elaborado y restringido (Bernstein) y el concepto de mente reconocedora de patrones (Gee).
- Desde las cátedras pedagógico-didácticas se deberían organizar propuestas aúlicas que colaboren con el aprendizaje de las poblaciones en riesgo.

Se sugiere reflexionar acerca de que las caracterizaciones contextuales como la que se transcribe más arriba, tienen como efecto no deseado la naturalización de la impotencia de la escuela frente a las condiciones contextuales de riesgo pedagógico. Asimismo, otro efecto no deseado derivado de este primero es la adjudicación del fracaso escolar al niño que no aprende en tiempos y formas fijados por las instituciones, por lo cual se suele considerar que la repitencia es la solución viable para este problema.

Las cátedras habilitarán para los futuros docentes espacios de reflexión acerca de que el niño que fracasa, repite primer grado o no logra aprender tiene, de entrada, una experiencia escolar negativa, que genera sentimientos de rechazo a la institución que sostiene una cultura distinta de la de sus familias y entorno. Cuando esta repitencia se hace crónica o reiterada se asocia con otro problema: la sobreedad y como consecuencia el abandono de la escuela.

Estas cuestiones colocan a los IFD como lugares de reflexión en torno a la construcción de criterios compartidos acerca de lo que se considera aprendizajes prioritarios en cada grado y de revisión de los enfoques didácticos y de evaluación ya que, muchas veces, pueden ser más importantes al tomar decisiones en torno a la promoción o repitencia que los aprendizajes realmente logrados por los alumnos.

Las dificultades en los aprendizajes tienen mejores posibilidades de superarse si se diseñan propuestas didácticas apropiadas para los distintos niveles de partida, las necesidades y las posibilidades de los alumnos. Para ello se necesita modificar no sólo la forma de enseñar sino también la de organizar la escuela. La gestión de la institución escolar es otro punto importante a tener en cuenta en el examen de estos problemas.

USO DE CRITERIOS EN EL ANÁLISIS DE LOS CUADERNOS

Una vez consignadas las estrategias para la obtención de los cuadernos y las características del contexto de dichos textos, la guía Elementos para el análisis de cuadernos ofrece criterios para la sistematización y el análisis de las informaciones que provee el corpus que haya sido seleccionado.

Estos criterios de análisis permiten sistematizar los primeros datos que contribuyen a inferir el modelo alfabetizador que sustenta las propuestas y actividades manifiestas en los cuadernos. Sin embargo, su empleo no fue unánime en la investigación.

Se han observado tres opciones de empleo de los criterios para la producción del análisis:

- Se emplean los criterios sugeridos.
- No se emplean, pero se los sustituye por otros de la propia autoría del productor del informe, explicados en forma de sistema de análisis.
- No se emplean pero tampoco se los sustituye.

El empleo de los criterios fue variable: en la primera presentación un alto porcentaje de docentes los emplearon escasamente y de manera asistemática, uso que creció en número y sistematicidad en la segunda presentación.

En especial, en los primeros trabajos presentados, se pudo observar que un 95% de docentes cursantes no manifestaba el empleo del primer bloque de criterios que permiten apreciaciones globales del cuaderno de clases y puesta en juego de marcos teóricos y enfoques.

LAS FUNCIONES INSTITUCIONALES EN LOS CUADERNOS

El cuaderno como dispositivo tiene funciones institucionales que comunican el trabajo de maestros y alumnos a la comunidad educativa. Estas funciones se ponen de manifiesto en aspectos tales como la claridad de los títulos, las explicaciones incluidas en el cuaderno, las formas de devolución de las evaluaciones y las notas que incluye el cuaderno.

Cabe consignar que en la mayor parte de los trabajos analizados las tareas se presentan sin título ni consigna, esto se debe en parte al hecho de que los alumnos realizan sus tareas sobre fotocopias recortadas de diversos materiales y pegadas en los cuadernos.

Reproducimos aquí algunos títulos de tareas encontrados en los cuadernos analizados:

Habilidades grafomotrices; Fuga de vocales; Practico mi nombre; Encierro la palabra; Hacer lindas oraciones con chancho, chupete, chorizo, cartuchera, choclo; Como puedo haciendo los soniditos escribo solito el nombre de las cosas que pinté

La observación y análisis de los títulos de tareas y consignas de trabajo permite identificar la claridad o la confusión conceptual del docente que propone la tarea respecto del contenido y la finalidad de la tarea misma. También permite considerar la

comunicabilidad de la consigna para el niño o niña y para los padres e inclusive la posibilidad o imposibilidad de dar cumplimiento a la tarea.

Tarea realizable	Realizable de manera autónoma por el alumno/a y con alta comunicabilidad: Practico mi nombre ; Encierro la palabra
	Realizable con ayuda y con alta comunicabilidad: Hacer lindas oraciones con chanco, chupete, chorizo, cartuchera, choclo;
Tarea irrealizable	Irrealizable y con nula comunicabilidad: Habilidades grafomotrices
	Irrealizable con alta comunicabilidad: Como puedo haciendo los soniditos escribo solito el nombre de las cosas que pinté

En especial el último título parece condensar retazos de concepciones que alguna vez respondieron a enfoques, ahora degradados hacia formas más cercanas a la caricatura:

Como puedo/ escribo solito: remite a lo que en algún momento puede haber constituido una tarea en el contexto de los métodos naturales.

Haciendo los soniditos: remite a lo que en algún momento puede haber constituido una tarea en el contexto del enfoque de la conciencia fonológica.

4 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Se sugiere analizar cuadernos de primer grado con los alumnos, futuros docentes, focalizando la atención en los títulos de tareas y las consignas de trabajo. Considerar, por ejemplo, las dimensiones de análisis enunciadas en el párrafo anterior:

- claridad conceptual - comunicabilidad - factibilidad
- (Proponer otras dimensiones de análisis).

Se sugiere vincular este análisis con los siguientes contenidos didácticos:

- la experticia docente para la formulación de títulos y consignas;
- la enseñanza de la comprensión de consignas en la escuela primaria.

Las devoluciones evaluativas que los docentes manifiestan en los cuadernos son de

los siguientes tipos: estímulo verbal (súper, genia, cuidado, muy bien); dibujos de caritas y sellos alusivos y visado (marca no significativa que acusa lectura sin manifestar opinión). En general, la mayoría de los análisis coinciden en que esas devoluciones no informan logros y dificultades al niño ni a los padres.

5 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Se sugiere vincular este tema con la didáctica general y la didáctica específica. - Desde la didáctica general, en la unidad acerca del tema evaluación, se deberían considerar específicamente: los enfoques, la construcción de ítemes o actividades que den cuenta de los aprendizajes efectivamente logrados. En ese marco aparecen las formas de devolución que informan a los padres y alumnos de los logros y/o dificultades que han tenido. También se deben abordar las formas de devoluciones colectivas que contribuyen a la revisión de los conocimientos y reformulación de dificultades y errores entre el maestro y su grupo de aula.

- Desde la didáctica específica se debe analizar qué se evalúa en la alfabetización inicial, cuáles son los saberes o competencias evaluadas, los criterios utilizados y los logros esperados. De allí surge la claridad de las tareas que se implementan para llegar a esas metas y a partir de ellas los títulos adquieren pertinencia y comunicabilidad.

- Para desarrollar estos contenidos se sugiere tomar como referencia los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). El resultado de dicho análisis es un insumo para la organización de la planificación anual de cada docente, tema que a la vez constituye un contenido de enseñanza en la Didáctica General.

Hay un aspecto estrechamente ligado a la evaluación específicamente aplicada a la alfabetización inicial que revela necesidad de mayor debate y profundización del tema por parte de los formadores de docentes. Nos referimos a la intervención respecto de la ortografía en los aprendizajes iniciales de la lengua escrita.

Al respecto, abundan en los análisis de cuadernos, observaciones como las que siguen:

Caso 1: *“se propician más producciones propias, pero de palabras descontextualizadas, acompañadas por imágenes, a veces fotocopiados y otras dibujados por ellos. Estas escrituras permiten observar el proceso. Ej. GORO (gorro); LAPIS (lapis) LAISERA (lapicera) SACAUNTA (Sacapuntas)*

*La maestra respeta las dificultades ortográficas.
No hay corrección.”*

Caso 2: *“Algo que sorprende no se aceptan errores ya en la primera hoja hoja (sic, la falta de puntuación respeta el original) observamos la escritura de la alumna MAZO y la corrección de la maestra con birrome azul “R”.*

Este tipo de observaciones contrastan con estas otras:

Caso 3: *“Los aprendizajes propios del lenguaje escrito no se enseñan ni se corrigen. Las marcas son de tipo evaluativo valorativas, se podría pensar que los docentes no corrigen, solo evalúan. Esto se transforma en un problema ya que evaluar sin corregir determina la no intervención de parte del docente en el proceso evaluativo. Se infiere además, que la concepción de evaluación del docente no sería como proceso sino como producto.”* (Nota de la coordinación: Hay que normalizar la última oración: El docente concibe la evaluación exclusivamente como la recuperación del producto, pero no la asume como el seguimiento evaluativo de un proceso, lo cual necesariamente implica corrección de errores.)

6 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Confrontar estas apreciaciones con la exposición de la Lic. Virginia Jaichenco acerca de las condiciones de almacenamiento de las piezas léxicas escritas en la memoria (Perfetti).
- Definir en la cátedra el lugar de la ortografía en la lengua escrita, lo cual evitaría las vacilaciones que muestran al respecto los formadores de docentes y luego los docentes de la escuela primaria.
 - Establecer criterios para la evaluación ortográfica.
- Analizar desde las materias pedagógicas la evaluación como toma de posición en relación con: qué es enseñar, cómo enseñar, cómo se aprende.
- Reflexionar en torno a los consensos que debe articular la escuela.

Como extremos de la comunicación encontrados en los cuadernos, transcribimos los siguientes ejemplos:

Caso 1: *“Querida familia:*

Les solicito que realicen la portada del poemario. Incluir: título, autor /a y año. También deben forrarlo usando el material que prefieran (tela, goma eva, cartón corrugado, etc.)

Como mínimo deben tener 25 poesías ilustradas.

Es una oportunidad para compartir.

Muchas gracias. Señorita Graciela”

Caso 2: (La docente señala en una nota a los padres) *“No reconoce la d y la P. Le cuesta unir letras y vocales e identificarlas. Ej: P+ A= PA D+E = DE .”*

7 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Desarrollar el tema de las tareas para la casa o deberes: contenidos, extensión, relación con lo enseñado, apelación a la familia. Este trabajo debería realizarse en forma conjunta en las cátedras de Lengua, Alfabetización, Didáctica General y Práctica docente.

Reflexionar acerca de estos ejemplos teniendo en cuenta:

- a) la derivación de un problema de enseñanza a la familia;
- b) el impacto que esta conducta docente tiene en contextos socialmente desfavorecidos y especialmente de analfabetismo de los adultos que rodean al niño/a.

Vincular este punto con la “Caracterización del contexto” desarrollada antes.

LAS FUNCIONES DIDÁCTICAS EN LOS CUADERNOS

En sus funciones didácticas el cuaderno es el espacio de interacción entre la propuesta didáctica del docente y la realización del trabajo individual del alumno. El cuaderno pone de manifiesto el trabajo de sistematización, ejercitación, seguimiento y evaluación del desempeño del alumno por parte del docente.

Los criterios tomados en cuenta para este análisis son: la representación de las áreas; la composición de cada área; la selección y organización de los contenidos y la secuenciación de los contenidos en el área. El conjunto permite inferir de manera más precisa el enfoque y marco teórico del docente.

La representación de las áreas

Este criterio da cuenta de la cantidad de días de clase en los que se registra actividad de cada una de las áreas curriculares en el cuaderno analizado. Se trata de ver cómo se distribuye el tiempo escolar para cada área.

La mayor parte de los trabajos presentados en la primera versión no desarrollaba este punto. Sin embargo, los escasos ejemplos en que se consignaron datos de la representación de las áreas, aunque no se los analizaba ni interpretaba, daban lugar a reflexiones interesantes, como por ejemplo:

Caso 1: Se consignan 9 clases de Lengua en una escuela rural, con comienzo en junio sin mención de actividades anteriores; 30 en la estatal urbana con comienzo el 5 de marzo.

Caso 2: 13 (actividades) Lengua, 29 Matemática. C. Sociales: efemérides. C. Naturales 2 actividades.

En el primer caso hay un severo recorte de la prestación educativa de la escuela rural, no hay mención de tareas en el cuaderno ni referencia a actividades que se cumplan en otro espacio. Esto necesariamente impacta en la cantidad y calidad de actividades, posibilidad de escritura, evaluaciones, lecturas y, por ende, en la distancia entre la oferta alfabetizadora de la escuela rural y las otras.

En el segundo caso se observa un notorio desequilibrio respecto de las áreas en el primer grado. La alfabetización inicial requiere al menos igual cantidad de tareas y actividades en Lengua y en Matemática. Además, analizado el cuaderno en cuestión, a este grave desequilibrio se suma el enfoque de enseñanza de la matemática centrada en la copia de números y la cuenta vertical, sumada a la escasa presencia de las Ciencias Sociales y Naturales.

8 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Analizar este indicador como trabajo de las cátedras de los IFD, seguramente redundaría en interesantes observaciones de datos concretos que refieren a la segmentación educativa. Asimismo, el escaso empleo de este criterio en el análisis de los cuadernos sugiere que los ejercicios de representación horaria no son frecuentes como tema de estudio en los IFDs.

Proponemos las siguientes actividades:

- Distribución en horas anuales y luego por área según su peso en la planificación realizada por el docente. Pueden realizarse ejercicios, como por ejemplo: 150 días de clases equivalen a 600 horas, menos una hora diaria de recreos, entradas y salidas, quedan 450 horas. ¿Cuántas horas corresponden a Alfabetización en el primer grado? ¿Cómo se podrían distribuir semanalmente?

Para debatir:

- ¿Es pertinente diferenciar en primer grado, según horas asignadas, a las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias?
- ¿Cuál es el criterio en el que se fundamentan estas asignaciones horarias?

Las siguientes categorías están fuertemente entrelazadas. Ellas son:

- La organización, es decir, la opción curricular y metodológica que constituye el enfoque.
- El análisis de la composición del área, es decir, la presencia, ausencia o selección específica de contenidos
- La secuenciación, es decir, el orden en que se presentan contenidos y actividades para su enseñanza.

Estas dimensiones permiten aportar datos más precisos para el análisis de la validez de una propuesta didáctica porque suponen una mayor explicitación del enfoque del docente de la escuela primaria y también del enfoque del analista.

Quien analiza el cuaderno debe especificar su propio concepto de campo disciplinar y en ese marco, debe establecer lo que considera vacancia de contenidos y sobre todo validez disciplinar de la composición del área, la selección y organización de los contenidos realizada en el cuaderno.

En este trabajo, primero damos cuenta de la caracterización de cada criterio, vemos cómo fue trabajado en general por los docentes investigadores y luego

sugerimos recomendaciones para el análisis de estas dimensiones en los IFD.

La organización de los contenidos

De manera tradicional, los contenidos se organizaron según conformaran una disciplina, materia o asignatura. De esta manera, los planes de estudio, programas y currículas en los sistemas educativos han conservado estas formas de organización y en las especializaciones de la formación docente se conservan también estas lógicas.

La Alfabetización inicial, en tanto unidad curricular, es un espacio nuevo, sin tradición organizativa ni disciplinar que no sea motivo de debate⁵, por lo cual la organización de sus contenidos plantea problemas tanto en la escuela primaria como en el IFD.

La historia de las metodologías alfabetizadoras permite recorrer un camino de debates en torno de la composición y organización de los contenidos de la alfabetización inicial, que avanza desde los métodos que proponen comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura por unidades sin significado (grafismos, letras, fonemas, sílabas) hasta los métodos que proponen unidades iniciales como la palabra, la frase y el texto, es decir, unidades significativas plenas.

Respecto de este punto, las didácticas del siglo XX han puesto énfasis en el papel de la comprensión y la significación como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético, por lo cual las propuestas actualizadas desde lo pedagógico rechazan que se comience a enseñar a leer y escribir por unidades sin significado y sentido, es decir, trazos, grafismos y letras sueltas.⁶

Es pertinente señalar que actualmente, organismos internacionales especializados en la problemática de la enseñanza inicial de la lengua escrita, como la International Reading Association (IRA), la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y el Observatorio Nacional de Lectura de París desarrollan enfoques de enseñanza equilibrados que proponen perspectivas superadoras de la histórica discusión entre los métodos que ponen el acento en la decodificación y los que acentúan la comprensión.

Desde estos enfoques actualizados se propone:

- La necesaria claridad con respecto al rol de la instrucción para lograr la alfabetización ya que nadie deviene naturalmente alfabetizado.
- La postulación de enseñanza equilibrada, que si bien permite acceder a la lengua escrita a través de la semántica y de la frecuentación del texto desde el comienzo, recupera la enseñanza de habilidades perceptivas, psicomotrices, de la memoria y de la comprensión que los niños necesitan para aprender a leer y escribir.
- La insistencia en la calidad de la enseñanza y puntualización de la necesidad de que el docente domine estrategias amplias para responder a la diversidad

⁵ Ver Melgar S. Botte E. El campo intelectual de la alfabetización en "Estudio preliminar", La formación docente en alfabetización inicial, INFD, 2010

⁶ Melgar, S. y Zamero, M. La enseñanza inicial de la lengua escrita. Marco teórico. UNICEF- CECC, 2010 (en prensa)

de los alumnos, entre ellas las que se refieren al aprendizaje de la lengua escrita como objeto autónomo más todas las habilidades que requiere su dominio.

Se trata de lograr:

- Equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno.
- Equilibrio entre el uso de métodos de lectura y escritura con actividades generales secuenciadas y otras propuestas de actividades basadas en las necesidades puntuales de mayor tiempo o explicitación del alumno;
- Equilibrio entre métodos que abordan el código escrito y métodos basados en la comprensión o el significado, lo cual implica equilibrar el énfasis entre las habilidades o destrezas particulares y la comprensión global.
- Equilibrio 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 curriculum y una enseñanza no planificada o eventual.

Estas recomendaciones fueron recuperadas con asiduidad por instancias como el Seminario Federal de Alfabetización: “La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora” MECyT, que se realizó en Buenos Aires, en septiembre de 2002.

Desde entonces las diferentes acciones de perfeccionamiento emanadas del Ministerio de Educación de la Nación proponen enfoques alfabetizadores equilibrados. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios son el documento de referencia para realizar este análisis. Sin embargo, estas fuentes aparecen citadas muy esporádicamente por los formadores a la hora de analizar críticamente (y no solo enumerar) la composición del área.

En la primera presentación de la investigación sobre cuadernos del primer grado, se dieron muy pocos casos de análisis acerca de la organización de los contenidos curriculares. En cambio, en la segunda se trabajó más fuertemente este criterio por lo que se puede afirmar que dos terceras partes de los cuadernos examinados coinciden en una organización de contenidos con el siguiente orden de prioridades:

- Letras
- Escucha de lectura
- Aprestamiento

9 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Se sugiere incorporar en las cátedras de Didáctica de la Lengua y Alfabetización la lectura y el análisis de:

- Berta Braslavsky, Enseñar a entender lo que se lee, Buenos Aires, FCE, 2005
- Marta Zamero, La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación, cap. "Alfabetización inicial: algo más que las primeras letras" Buenos Aires, INFD, 2010

Reflexionar acerca de la diferencia entre métodos sintéticos, analíticos, mixtos y equilibrados. Analizar las implementaciones de estos métodos en las aulas.

Según el estado del arte en alfabetización, determinar junto con los futuros docentes cuál/cuáles metodología/s alfabetizadora/s son adecuadas y cuál/les es/son inadecuadas. Fundamentar estas elecciones. Leer en esta colección y ver las filmaciones correspondientes a la conferencia de María Clemente Linuesa y la descripción que realiza Virginia Jaichenco en torno a las perturbaciones en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

- Se sugiere analizar cuadernos que abarquen todo un año escolar. Registrar las dimensiones disciplinares que componen el área y ver cantidad y calidad de las actividades que las manifiestan.

Referenciar esta observación con los documentos oficiales que están en cada jurisdicción y escuelas.

La composición del área

La alfabetización inicial es un área cuya composición también es motivo de debate didáctico. Parece posible reconocer divergencias entre quienes sostienen que este objeto de conocimiento involucra solo la práctica asidua de la lectura y la escritura, quienes sostienen que involucra solo el aprendizaje del código y quienes proponen la práctica asidua de la lectura y la escritura como puerta de entrada a la reflexión metacognitiva sistemática y guiada respecto del objeto lengua escrita.

La composición de la alfabetización inicial como se presenta en los cuadernos aporta información sobre este aspecto, ya que se trata de ver qué espacio se le da al aprendizaje del sistema alfabético, al aprestamiento, a la lectura y la literatura, a la escritura y a la normativa.

En general, los trabajos que desarrollan este punto lo hacen en forma de enumeración con pocas observaciones que permiten inferir algunos elementos del enfoque del analista.

Ejemplo:

“Lengua es el espacio más importante y dentro de ella el sistema alfabético. La lectura tiene un espacio muy marginal. Gramática y normativa ausentes. Las unidades seleccionadas son vocales, sílabas (de vocales), consonantes con frases ejemplificadoras. Esto restringe el vocabulario que siempre ronda entre ciertas palabras. Hay apresuramiento, copia, rutina, pero poca producción personal. La literatura: para aprender ciencias o alguna letra.”

La forma de presentar los contenidos y la relación que existe entre ellos nunca es arbitraria, al contrario, obedece a criterios que permiten vincular temas, preguntas, ejes que se articulan y se relacionan. Muchos de los esfuerzos que constituirán parte sustantiva de la propuesta de formación de futuros docentes están encaminados a ofrecer modelos interpretativos respecto de la integración de contenidos teóricamente aislados en las propuestas escolares.

La secuenciación

Las **secuencias didácticas** son formas o maneras de encadenar o articular las distintas actividades a lo largo de una unidad didáctica con vistas a garantizar el aprendizaje de los contenidos seleccionados a un sujeto situado. La secuencia ofrece alternativas de enseñanza a fin de facilitar distintos modos de abordaje.

Este criterio permite establecer relaciones conceptuales en la presentación procesual de los contenidos de un área o disciplina: desde los contenidos conocidos a los nuevos; desde menores niveles de sistematización a mayores niveles; de menos variables a más variables; desde aproximaciones globales hacia otras más específicas.

Por ejemplo, los NAP de primer ciclo, que sustentan una propuesta alfabetizadora equilibrada, presentan los siguientes criterios de secuenciación que deben considerarse en forma combinada:

- El grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y escritura por parte de los alumnos.
- La inclusión progresiva de tipos y géneros textuales, algunos abordados al comienzo solo en el modo oral.
- La focalización en algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.
- El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas (la extensión y complejidad del texto, los recursos a incluir en él, los conocimientos previos necesarios, la resolución de las tareas de manera individual o en pequeños grupos, el trabajo en colaboración con el docente o de manera autónoma, entre otras).

- El grado de reflexión sobre la lengua y los textos (desde procedimientos que solo tienen en cuenta la intuición lingüística hasta aquellos en los que se involucran conceptos sobre la lengua y los textos para la resolución de las tareas).
- Las características propias de los elementos analizados (desde los casos típicos hacia los menos típicos).

Los primeros trabajos de investigación presentaban notoria dificultad para reconocer las secuenciaciones en los cuadernos, tal vez porque la forma predominante en la mayoría de los casos es la que va desde la letra a la palabra. En ese sentido, los primeros análisis presentaban problemas conceptuales, como por ejemplo:

Caso 1: : “El criterio de secuenciación se realiza según las consonantes más fáciles a la capacidad motora de los niños (M, P, S, L).”

Caso 2: : “No se percibe cuál es la organización del trabajo pero sí, el mismo se va complejizando y permanentemente se retoma lo trabajado.”

En la segunda presentación, los testimonios relevados de los cuadernos fueron objeto de mayor sistematización, lo cual permitió reconocer las unidades trabajadas con mayor frecuencia y el orden en que se trabajan. En sentido decreciente, es decir, desde las secuencias más frecuentes a las menos frecuentes en cuanto a unidades seleccionadas y límite al que llega el trabajo, las secuencias son:

1. Letras; sílabas; palabras.
2. Letras; sílabas; palabras; frases con sílabas redundantes (Ejemplo: La osa sale sola).
3. Letras; sílabas; palabras; frases redundantes; frases libremente producidas por el alumno/a.
4. Letras; sílabas; palabras; frases redundantes; frases libremente producidas por el alumno/a; textos (poesía infantil/ narrativa)

Las organizaciones predominantes son la 1 y la 2 en las dos terceras partes de los cuadernos analizados. El tercio restante presenta usos variables de las alternativas didácticas 3 y 4.

A modo de conclusión parcial: La suma de organización, composición y secuenciación de los contenidos permite inferir un modelo didáctico predominante

El cuadro que se presenta a continuación resume las decisiones predominantes en dos terceras partes de los cuadernos, cuya secuenciación-tipo:

- se organiza desde los contenidos desconocidos (unidades lingüísticas que no tienen significado) a los conocidos (unidades lingüísticas que tienen significado);
- mantiene iguales variables en consideración a lo largo de todo el cuaderno. Estas son: la correspondencia letra/sonido; el reconocimiento de la correspondencia en la palabra y finalmente el uso escaso de palabras donde se verifica la transferencia de las relaciones aprendidas antes;
- parte de contenidos con un alto nivel de especificidad y abstracción (los grafemas) y llega a contenidos más accesibles a la comprensión (las palabras);
- recurre a un único nivel de sistematización predominante: la correspondencia letra-sonido.

En el documento Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Lengua y Literatura⁷ se expresa: “Cada método conceptualiza diferentemente la incidencia de la significación y el trabajo psicológico del alfabetizando: los métodos sintéticos no tienen en cuenta la significación en el punto de partida de la enseñanza, porque toman como inicio el aprendizaje de letras o sílabas aisladas; los analíticos parten siempre de la significación, no del elemento aislado, y en algunos casos no llegan nunca a las unidades sin significación, como en el caso del método global ortodoxo o puro. En los primeros, el alfabetizando realiza operaciones de síntesis y en los segundos, de análisis”.⁸

Si bien ambos tipos de métodos tratan de que los alfabetizandos comprendan la relación de correspondencia entre los grafemas o signos de la lengua escrita y los fonemas de la lengua hablada es tarea central de las cátedras de Alfabetización Inicial y de Didáctica de la Lengua y la Literatura analizar y explicar la relación entre organización, composición y secuenciación predominante y calidad, eficacia y pertinencia del método alfabetizador.

⁷ González, S y Melgar, S. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Lengua y Literatura. INFD, 2008

⁸ Para un desarrollo del tema consultar en esta colección Zamero, M. “La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación” Buenos Aires, INFD, 2010.

10 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Comparar este modelo de secuencia utilizada en las dos terceras partes de los cuadernos analizados con las recomendaciones para la secuenciación que figura en los NAP y que transcribimos más arriba.

Analizar críticamente, no para su adopción, los cuadros que expone María Clemente Linuesa acerca de la selección de contenidos y proponer una secuencia de contenidos pensada específicamente desde las cátedras de Alfabetización.

Proponer organizaciones, selecciones y secuenciaciones anuales, mensuales y semanales.

Confrontar con organizaciones, selecciones y secuenciaciones existentes en planificaciones de docentes de las escuelas destino.

Dos contenidos que parecían superados

La historia de la alfabetización muestra en sus orígenes una fuerte vinculación de la escritura con las habilidades grafomotrices. Así, se pensó que para aprender a leer y escribir era condición previa y excluyente la ejercitación de los alumnos y alumnas en distintas realizaciones gráficas que fueron plasmadas en cartillas y cuadernos de aprestamiento.

Del mismo modo, pero en un plano metodológico, es en la historia de la alfabetización donde hay que abreviar para tomar contacto con una de las propuestas metodológicas que alcanzó gran desarrollo en las primeras décadas del siglo XX en el Río de la Plata. Se trata de la metodología conocida como “palabra generadora”.

Ambas cuestiones parecen remitir a una historia del pasado; sin embargo, los docentes investigadores dan cuenta de la persistencia de aquella práctica y este enfoque en los cuadernos del siglo XXI. Se examinan a continuación las características específicas de ambas continuidades.

EL APRESTAMIENTO, CONTENIDO DEL PRIMER GRADO

Como vimos, dos terceras partes de los cuadernos examinados coinciden en una organización de contenidos que establece el siguiente orden de prioridades:

- La enseñanza de las letras constituye el contenido prioritario.
- La escucha de lectura es mencionada en los cuadernos como segundo contenido.

- El aprestamiento ocupa el tercer lugar como contenido de mayor importancia en el primer grado.

El aprestamiento tiene su fundamento en una concepción perceptivista de la lectura según la cual antes de leer y escribir los niños deben estar biológicamente maduros. Por ello se les administran tareas que se proponen contribuir a su maduración:

- Discriminación visual
- Discriminación auditiva
- Orientación espacio-temporal
- Lateralidad

La investigación propuso relevar si en los cuadernos de primer grado aparecen ejercicios de aprestamiento, cuántas actividades / clases se les dedica; si están al comienzo del cuaderno, si se intercalan hasta mitad de año o si se intercalan hasta fin de primer año.

Lo primero que se puede observar es que la casi totalidad de los cuadernos analizados (un 90 %) tanto en la primera como en la segunda entrega presentan ejercicios de aprestamiento en cantidades variables:

- dos clases dedicadas a tal fin,
- 30 días iniciales;
- cada vez que se presenta una letra
- todo el trimestre
- todo el primer grado.

La frecuencia predominante corresponde a los 30 días iniciales junto con ejercicios de aprestamiento cada vez que se presenta una nueva letra.

Los trabajos trajeron interesantes observaciones en torno de la inconsistencia del aprestamiento observado en los cuadernos:

Caso 1: Después de haber realizado abundante aprestamiento: “La docente evalúa con “Te felicito” escritura de sumas fuera de renglón e incorrecto uso de los márgenes; la niña escribe desde mayo sobre la mitad de la hoja y hacia la derecha pero no hay indicios de revisión.” En este caso el período de aprestamiento no le sirvió a la alumna y el docente no reconoce su ineficacia.

Caso 2: “Especialmente interesante resulta el uso del aprestamiento después de haber “aprendido” las vocales en el caso del cuaderno rural aborigen. Esto indica que no escribieron nada por su cuenta.”

Caso 3: “Después de haber tomado evaluación donde los alumnos deben reconocer la inicial de la palabra que nombra un objeto dibujado, el 21 de marzo hacen aprestamiento con picado.”

Las observaciones de los docentes investigadores parecen aportar suficiente

fundamento para afirmar que el aprestamiento en el primer grado se relaciona más estrechamente con la dilapidación del tiempo escolar que con los objetivos que le dieron origen. Los alumnos ya escriben y sin embargo continúan los ejercicios de aprestamiento.

11 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Recuperar las argumentaciones que expone María Clemente Linuesa quien se pronuncia en contra de este período de aprestamiento en el primer grado.

Relevar la enseñanza del aprestamiento en los establecimientos de Nivel Inicial de la zona de influencia de cada IFD: formas de trabajo, duración del aprestamiento, objetivos de la tarea.

Comparar dicho aprestamiento con el que figura en los cuadernos de primer grado en la misma zona. Ver repeticiones y redundancias.

Utilizar estos aportes para reflexionar con los alumnos futuros docentes tanto en las cátedras de Lengua y Alfabetización como en las Didácticas generales y Práctica acerca de la inclusión de contenidos de aprestamiento en los primeros años de la escuela primaria.

LOS Y LAS DOCENTES CREEN QUE ENSEÑAN A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE LA PALABRA GENERADORA

De los análisis relevados en este trabajo surge que dos terceras partes de los cuadernos presentan una selección de unidades que se decanta por las metodologías de corte sintético.

Al respecto, es interesante trabajar en los IFD la percepción que tienen los docentes acerca de que están implementando la metodología global conocida como “palabra generadora”, cuando en verdad no parten de la palabra sino de las letras aisladas y no realizan operaciones de análisis y síntesis.

La palabra generadora es un método global analítico, no sintético, sustentado por el uso de un libro de texto y desarrollado en más de treinta lecciones cuidadosamente secuenciadas, de manera que es absolutamente incompatible con lo que se manifiesta en los cuadernos.

Sin embargo, lo que revela la investigación es que si los docentes afirman adscribir al modelo didáctico de la palabra generadora sin conocerlo, los formadores también manifiestan dudas respecto de su caracterización. Estos testimonios ejemplifican esta observación:

“Siempre la docente es quien escribe la palabra que ellos deberán copiar, aunque afirme que parte de las letras para luego formar las palabras (método de la generadora, según la docente)”.

“Ahora bien el método utilizado es el de la palabra generadora, como lo dijo la docente, ya que les facilita el proceso de enseñanza aprendizaje a los niños, así parten de las letras y van avanzando hasta la palabra.”⁹

LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA EN ALFABETIZACIÓN INICIAL

La investigación realizada demuestra que gran parte de la propuesta alfabetizadora en el universo analizado responde a características pedagógico-didácticas que parecían superadas y además revela un recorte que disminuye la presencia y el peso de los contenidos de base para enseñar a leer y escribir: la lectura, la escritura y el desarrollo del vocabulario escrito.

Veremos cómo se presentan estos contenidos en los cuadernos analizados.

La lectura

Los Elementos para el análisis de cuadernos solicitaban a los investigadores el relevamiento de las lecturas consignadas en los materiales analizados. Se trataba de ver si se leía literatura infantil, si había mención de títulos de textos leídos y autores y si se podía inferir el criterio usado por el /la docente para la selección de los textos.

Asimismo se trataba de que consignaran los tipos de actividades previas, simultáneas o posteriores a la lectura que aparecían escritas o mencionadas en los cuadernos. Al respecto la investigación abunda en caracterizaciones como éstas:

Caso 1: “En todos los casos, según se deduce de las consignas, las actividades que se proponen son posteriores a la lectura y nunca anteriores o encaradas durante el momento de leer. Operaciones del pensamiento tales como hipotetizar, inferir, anticipar, etc. se eliden por completo, lo que permite suponer que el docente desconoce o concede una valoración negativa a los aportes de la Psicología Cognitiva que explican cómo se produce el procesamiento de la información en la mente humana.”

Caso 2: “No se observa un criterio claro de selección y no hay, aparte de M.E. Walsh, un reconocimiento de autores consagrados de la Literatura infantil.”

La mayor parte de los investigadores coinciden en señalar la ausencia de literatura en el primer grado. Asimismo apuntan que cuando hay criterios de selección de textos, estos se refieren a la lecturabilidad, nunca a género, temática o canon.

⁹ En el Anexo N° 3 nos referimos a algunos aspectos de la metodología de la palabra generadora

“En todos los casos, según se deduce de las consignas, las actividades que se proponen son posteriores a la lectura y nunca anteriores o encaradas durante el momento de leer. Operaciones del pensamiento tales como hipotetizar, inferir, anticipar, etc. se eliden por completo, lo que permite suponer que el docente desconoce o concede una valoración negativa a los aportes de la Psicología Cognitiva que explican cómo se produce el procesamiento de la información en la mente humana.”

Sin embargo, se ha podido detectar algún caso contrahegemónico y estimulante como el que citamos:

“En el primer cuaderno, se indica al menos una vez cada quince días que han ido a la biblioteca a leer cuentos o a retirar libros (pág. 3, 11, 13,) El día del libro, el niño debe hacer el listado de los libros que más le gustaron (pág. 76). En el segundo cuaderno aparece como novedoso que un día a la semana un familiar va al aula a leerles un cuento (pág. 23, 28, 31, 37,49, 63, 68) y la consigna es volver a contarlo, recién aquí aparece el primer texto completo escrito por los alumnos, además de algunos textos de Sociales y Naturales. Esos resúmenes de los cuentos son las producciones más largas y en ellas el niño trata de respetar el espacio determinado por el renglón, mientras que en la escritura de palabras sueltas escribe más libremente, sin seguir un orden en la página del cuaderno (págs. 10,11).

Otras actividades a partir del cuento son: escribir la parte del cuento que más les haya gustado y alguna actividad más específica del cuento leído, por ejemplo en “La comadreja y el quirquincho” los niños deben escribir soluciones para que no se peleen la comadreja y el quirquincho evitando que el zorro se aproveche de ellos (pág. 32).

Los títulos de los cuentos leídos abarcan cuentos tradicionales y cuentos de autores argentinos contemporáneos para niños, los textos seleccionados tienen calidad literaria.

Otro texto literario que aparece es la adivinanza. Las adivinanzas (fotocopias entregadas por la docente) son de poca calidad literaria (pág. 12, 33) La consigna de trabajo es escribir adivinanzas sobre algún útil que tengan en la mochila y escribir adivinanzas sobre distintos oficios (pág. 33). Las adivinanzas escritas por el niño tienen más calidad literaria pero están escritas en prosa.”

12 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Seleccionar textos adecuados para leer en el primer grado junto con sus alumnos, futuros docentes.

Explicitar los criterios de selección.

Confrontar con criterios de selección expuestos por docentes de las escuelas destino. A tal efecto se pueden realizar breves entrevistas.

La escritura

Las escrituras iniciales de los alumnos y alumnas de primer grado se despliegan desde aquellas formas caracterizadas por la extrema dependencia de los modelos que se les ofrecen hacia formas cada vez más autónomas. En este último caso, es deseable el trabajo con borradores y la revisión guiada por los docentes.

En un orden de creciente autonomía las escrituras pueden ordenarse de esta manera:

- Rutinas: nombre, fecha, clima
- Completamiento de fotocopias
- Dictados
- Palabras / frases copiadas
- Textos copiados
- Palabras / frases propuestas por alumnos/as
- Textos propuestos por alumnos/as

Con respecto a las escrituras en el primer grado, los investigadores señalan:

Caso 1: prevalece la idea de que la cantidad de lo que se escribe es tan importante como la calidad de los escritos. Sin embargo, hay que destacar que todo lo que el alumno escribe es copia del pizarrón o de otros libros y la producción personal es poco frecuente y se restringe exclusivamente a palabras sueltas...”

Caso 2: Los tipos de letras

“Enseñan los cuatro tipos de letras y les hacen copiar una copla de adivinanza usando un tipo de letra en cada verso. Sorprendente idea de los tipos gráficos en el uso.

En el mismo ejercicio de copia los alumnos deben hacer: fila de rr; fila de palabra ala; fila de nombre de letra ele; fila del único grupo vocálico inexistente en español aeu.”

Caso 3: *La copia*

“Tienen textos copiados pero no los usan ni como referencia.”

Caso 4: *“Las vocales las presenta con un breve texto que es más bien un pretexto.”*

Los análisis y observaciones citadas permiten inferir una gran desorientación docente respecto de las escrituras en el primer grado.

13 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Proponer junto con los alumnos futuros docentes una secuenciación de escritura para el primer grado y fundamentar la propuesta.

Fundamentar la enseñanza de los tipos de letras en primer grado. Plantear y debatir en la cátedra los siguientes interrogantes:

-¿Se debe empezar por la letra de imprenta?

-¿Se debe empezar por la letra de carta?

-¿Se debe empezar por alguna de las dos y después cambiar a la otra?

-¿En ese último caso, cuándo se produce el cambio y por qué?

-¿Se deben enseñar los cuatro tipos de letras en el primer grado?

Debatir y fundamentar en la cátedra la pertinencia o impertinencia de las siguientes escrituras:

Copia / Dictado / Rutina

El vocabulario

En la alfabetización inicial, niños y niñas que ya poseen un léxico oral de base adquirido en su socialización primaria inician el aprendizaje de un léxico que pueden leer y escribir con autonomía creciente.

La indagación en torno del vocabulario tenía como finalidad relevar el testimonio escrito en el cuaderno acerca de la cantidad de palabras aprendidas por los alumnos, calidad del aprendizaje en cuanto a su significado y ortografía y formas de sistematización de las palabras: por familias de palabras, por campos de sentido u otras.

Este relevamiento permitiría inferir el enfoque del/la docente en cuanto a la importancia que reviste el desarrollo y sistematización del vocabulario escrito en la alfabetización inicial.

Los investigadores señalan al respecto:

Caso 1: El trabajo con el vocabulario es muy limitado. No hay registro de que se propicie una reflexión acerca de los significados de las palabras desconocidas cuando se realizan procesos de lectura. Tampoco hay indicios de reconocimiento de unidades significativas menores a las palabras para inferir su significado o del uso de diccionario.

Caso 2: Se trabaja con listas de palabras algunas esferas semánticas, tales como el transporte, las ropas de determinada estación, la vestimenta del gaucho, los nombres propios en la familia, los animales.

Caso 3: El vocabulario que se registra está compuesto en su mayoría por sustantivos que nombran objetos, animales o personas. En un alto porcentaje son sustantivos comunes y concretos, algunos sustantivos propios referidos al nombre propio y al de sus compañeros; nombre de las áreas, títulos, nombres de personajes. Escasísima aparición de abstractos. Los verbos vinculados con los textos de ciencias naturales. El vocabulario se relaciona con el mundo cercano o conocido por el niño, a sus intereses o vinculado con relatos o canciones escuchadas (pelota, mariposa, espejo, conejo, pelotas, pato, caracol, etc.)

Caso 4: El vocabulario se reduce a la propuesta pedagógica asentada en la vinculación de un conjunto de palabras relacionadas por la consonante o la vocal que se pretende enseñar. Por ejemplo: M de mamá, mate, mariposa, mano, mono, etc. No hay prácticas que favorezcan las relaciones léxicas ni semánticas. No se observan actividades que focalicen y estimulen la atención en la estructura morfé mica de la palabra. No hay prácticas que incluyan la derivación de palabras o el reconocimiento de morfemas.

14 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Recuperar las investigaciones sobre la conciencia morfológica vinculada con el desarrollo léxico. Reflexionar en torno de las estrategias que posibilitarían: la creación de nuevas palabras derivadas, la habilidad para aprender nuevas formas complejas, la rápida interpretación de nuevas formas. Para ello, releer la ponencia de Laura Giussani 2008. Analizar los aportes de los especialistas de Gramática, referidos a la importancia del léxico en los aprendizajes de la escuela primaria. Relevar con los futuros docentes todas las sugerencias que aparecen en esos trabajos sobre el tema de desarrollo léxico.

CONCLUSIÓN

Como señalamos al principio, estas Notas pretenden ser un instrumento breve que permita a los y las docentes de los IFD un recorrido por los núcleos duros de las propuestas alfabetizadoras disminuidas, como se presentan a través del testimonio que brindan los cuadernos que en este trabajo se han considerado testimonio de riesgo pedagógico.

Un resumen de las características de dichos cuadernos, según el análisis que hemos desarrollado en estas Notas a partir de los trabajos presentados por los Docentes de los IFD que cursaron el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial es el siguiente:

Este tipo de cuadernos de primer grado presenta ejercicios de aprestamiento durante el primer mes y luego en forma alternada cada vez que aparece una letra nueva por lo cual el aprestamiento suele extenderse hasta fin de año. El aprestamiento se realiza en horas de clase, con lo cual resta tiempo a la lectura y la escritura.

La metodología alfabetizadora inferible de las tareas y actividades analizadas es sintética, por lo cual se parte de la enseñanza de las letras, se continúa con las sílabas; de las sílabas a las palabras; y, en menor número de casos, de las palabras a las frases con sílabas redundantes. El alumno/a centra su actividad cotidiana en la copia: copia su nombre, la fecha y/o el clima, copia filas de grafismos, de letras, de sílabas y en ocasiones palabras, llena fotocopias donde debe pintar letras, dibujos o aparear dibujos y letras que corresponden al comienzo del nombre del objeto dibujado.

Hay muy escasa producción escrita personal de los alumnos y alumnas y cuando existe no está monitoreada por el/la docente ni sujeta a revisión por el propio alumno/a.

La lectura de la literatura es escasa o nula. La actividad de poslectura predominante es la ilustración.

Las actividades incluyen recomendaciones para que en la casa se les enseñen contenidos nuevos a los niños o niñas o bien para que se hagan cargo de sus dificultades académicas.

Un último ejercicio en relación con los problemas analizados consistiría en enumerar el déficit de oportunidades que afrontan algunos alumnos y alumnas en materia de alfabetización cuando la oferta educativa reviste las características resumidas antes, con el fin de formar futuros docentes que sepan cómo evitar esa inequidad.

El trabajo realizado a lo largo del ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial permitió que todos los involucrados en la tarea participaran de un proceso de desvelamiento de un objeto cotidiano en la práctica escolar. Sin embargo, a medida que se profundizaba en su análisis esa práctica mostraba no sólo nuevas facetas del objeto analizado sino nuevas posibilidades teóricas y prácticas de los analistas.

Como resumen de los muchos testimonios recogidos respecto de estos descubrimientos, reproducimos las palabras de un/a docente del Ciclo:

“Las diversas instancias de capacitación a lo largo de mi trayectoria docente me sirvieron para reflexionar y modificar continuamente mis prácticas áulicas a partir de nuevas estrategias. Siempre afirmo que cuanto más leo y estudio sobre la problemática de la alfabetización, más me falta leer y estudiar.

Si bien es cierto que el análisis de manuales y cuadernos ya se realizaba en algunas instituciones... nunca había imaginado que el cuaderno de los alumnos constituyera un potencial pedagógico de suma importancia para la reflexión de Docentes y Capacitadores. Es como que realizaba esta actividad con mis alumnos del Profesorado de manera intuitiva y no reflexionando desde un marco teórico diverso e integrado...

...Considero que en las escuelas de todos los niveles del Sistema Educativo se deberían implementar actividades de este tipo a nivel institucional. Que se valore el análisis consciente de cuadernos escolares, programaciones de clases, hojas de servicios, material documental para el primer ciclo, etc. ya que constituyen una importante fuente de acceso a lo enseñado, que ofrece una información rica y variable, convirtiéndose en una de las formas privilegiadas de registro de la enseñanza y aprendizaje cuando quedan plasmadas las evaluaciones o si se intenta una mirada a partir del error y por sobre todas las cosas, para resignificar las prácticas docentes. A veces existen dificultades para entrar en el campo pero si las instituciones saben lo que se va a hacer con estos materiales y por qué se lo hace, será más productivo el trabajo.

Aprendí que el cuaderno escolar no es un espacio hermético sino un documento que habla por sí mismo, que comunica en términos de aprehensión de conocimientos. Hay significados en las escrituras, en los dibujos y en los espacios en blanco que utilizan los alumnos.

Retomando la frase presentada al comienzo de este trabajo reconozco que me costó mucho desarrollarlo. Fueron horas de lectura y de relectura de material bibliográfico de carácter general y específico pero quedo con el convencimiento espiritual de que todo lo que nos cuesta en la vida y, en especial en el campo de mi profesión, no queda sin recompensa. El mayor logro es saber que aprendí mucho y que todavía me falta aprender...”

Para saber más sobre el análisis de cuadernos:

Gvirtz, Silvina, El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970, Buenos Aires, Eudeba, 1999

Perelman de Solarz F. y Delvalle de Rendo A., El cuaderno de clase: prolijidad y vacío, Educoo, N^a 7, dic. 1988

Zamero, M. y otros. (2009) Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de primer grado. Scientia Interfluvius, Año I, N^o 1. UADER.



**LECTURA CRÍTICA DE LOS DISTINTOS APORTES PARA LA
CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DISCIPLINAR DE LA ALFABETIZACIÓN**



Los docentes a cargo de las cátedras de Lengua y su didáctica y de Alfabetización Inicial junto con los que integran el Trayecto de Formación General y de la Práctica Docente que puedan integrar los equipos interdisciplinarios en los IFD, son los destinatarios de las cuestiones que se presentan en este Cuaderno para ser discutidas en reuniones de trabajo, en cada una de las cátedras afines con las problemáticas presentadas y en los espacios que se generen con los maestros de la escuelas destino.

Las actividades que se proponen para una tarea inicial intentan recuperar:

- los aportes que brindan las conferencias de cada especialista junto con
- los videos que las muestran en sus partes sustantivas y de manera más amena.
- algunas preguntas que los docentes participantes han formulado durante el desarrollo del ciclo.

A medida que se vayan analizando las tareas, cada profesor en su IFD podrá apropiárselas y enriquecerlas con sus aportes. Es por ello que se muestran posibles actividades que surgen de cada una de las especialidades vinculadas con la alfabetización inicial.

Encontramos algunos caminos para profundizar, reflexionar y/o comparar propuestas, enfoques y temáticas. Será imprescindible que estas respuestas, dudas, cuestionamientos se instalen en los equipos docentes, circulen en las aulas de la formación docente y finalmente se enriquezcan mediante las transposiciones, adaptaciones o modificaciones que surgen de las prácticas aúlicas de los IFD y de los desafíos que se presentan en sus escuelas destino.

En algunos casos estos trabajos ofrecen propuestas didácticas, organizaciones de contenidos, ejes y secuencias posibles. Es importante aclarar que los mismos son producto exclusivo de sus autores/as y no representan recomendación alguna por parte del INFD, que sugiere en todos los casos el ejercicio responsable del análisis crítico y fundamentado por parte de los formadores de docentes.

Sólo por fines organizativos estas propuestas de trabajo se han agrupado según la exposición de cada especialista a fin de facilitar el trabajo en el aula.

EN RELACIÓN CON LA EXPOSICIÓN DE MARÍA CLEMENTE LINUESA: “LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA: UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA”, SE PROPONE:

1. Cuestiones para tratar entre colegas del IFD
 - 1.1 Fuentes de conocimiento del profesor

1.1.1. Reconocer en los distintos contextos de trabajo las fuentes a partir de las cuales construyen sus conocimientos en torno de la alfabetización.

1.1.2. Jerarquizar las fuentes por orden de importancia decreciente desde cada lugar profesional.

1.1.3. Teniendo en cuenta las fuentes mencionadas en la exposición de la Linuesa, ¿en cuál de ellas debería incluirse la formación brindada por el IFD?

Leer en esta colección: Marta Zamero, La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación, “Acerca de la formación del formador”

1.2. Cuestiones para tratar con los alumnos en los espacios de la Didáctica de la Lengua, de la Alfabetización Inicial y de la Práctica Docente

1.2.1. Jerarquizar las fuentes por orden de importancia decreciente desde su lugar como alumno futuro docente. Tener en cuenta la incidencia de cada una de estas fuentes en su desempeño profesional.

1.2.2. Identificar con los alumnos posibles conflictos entre esas fuentes de conocimiento y las que se reconocen en la práctica concreta y situada.

1.3. *Cuestiones para tratar con los colegas de las escuelas asociadas.*

1.3.1. Releva la jerarquización de las fuentes realizada entre los docentes de las escuelas asociadas de su zona.

1.3.2. Solicitar que tengan en cuenta la incidencia de cada una de estas fuentes en su desempeño profesional.

1.3.3. Identificar con los docentes de la escuela asociada posibles conflictos entre esas fuentes de conocimiento y las que se reconocen en la práctica concreta y situada.

2. Las teorías

2.1. Cuestiones para tratar en forma interdisciplinaria con docentes del área de Lengua, los que integran el espacio de las prácticas docentes y de la formación general del IFD.

2.1.1. En su exposición la M.C. Linuesa se refiere al conocimiento sobre la enseñanza de la lectura a través del desarrollo de diferentes marcos teóricos: la teoría perceptivista, el lenguaje integrado, el constructivismo, la teoría socio-cultural y la teoría psicolingüística.

Recuperar en M. Clemente Linuesa “La enseñanza de la lengua escrita: una perspectiva integradora” las explicaciones acerca de los enfoques básicos que caracterizan a cada una de estas teorías. Para cada una de ellas contestar interdisciplinariamente las siguientes preguntas:

¿Cada uno de estos enfoques es objeto de enseñanza en las cátedras del IFD?
 ¿Cuáles serían las características de las propuestas pedagógicas basadas en cada una de estas posturas?
 ¿Qué incidencias tienen en el aprendizaje de los alumnos de la escuela primaria?

2.1.2. La alfabetización inicial en el primer ciclo de la escuela primaria requiere que los docentes conozcan los aportes que distintos marcos teóricos proveen a su práctica.

¿Qué marcos teóricos sostienen los equipos docentes de su IFD a fin de construir un enfoque pertinente?

2.1.3. Teniendo en cuenta que el análisis de cuadernos manifestó severas dificultades en cuanto a las prácticas alfabetizadoras, inferir las características de los enfoques que les dan sustento.

2.2. Cuestiones para tratar con los alumnos en los espacios de la Didáctica de la Lengua, de la Alfabetización Inicial y de la Práctica Docente

2.2.1. Teniendo en cuenta que en el IFD se han revisado interdisciplinariamente los enfoques básicos que caracterizan a las teorías expuestas en el trabajo de la M.C. Linuesa, cada uno de los docentes que tiene a su cargo las unidades de Didáctica de la Lengua y de la Alfabetización Inicial debería poner a disposición de sus alumnos un enfoque de cátedra que recupere los marcos teóricos que el profesor considere pertinentes.

2.2.2. El trabajo práctico que cierra esta tarea debería recuperar de manera reflexiva y crítica las líneas fundamentales que se presentan bajo el título “Propuesta para una enseñanza integral de la lengua escrita” en M. Clemente Linuesa “La enseñanza de la lengua escrita: una perspectiva integradora” junto con los cuadros presentados en el anexo junto con la exposición de la autora en el video número 1 que se cierra con las: “Reflexiones en torno a la presentación”.

2.2.3. A partir de todos estos materiales las cátedras implicadas deberían proponer a sus alumnos la elaboración de secuencias didácticas que recuperen, perfeccionen y enriquezcan las sugerencias de la autora y las concreten en tareas y actividades organizadas y secuenciadas para los alumnos de la escuela primaria.

2.3. Cuestiones para tratar con los colegas de las escuelas asociadas

2.3.1. Docentes y alumnos de los IFD han trabajado diversos marcos teóricos: la teoría perceptivista, el lenguaje integrado, el constructivismo, la teoría sociocultural y la teoría psicolingüística.

Posteriormente, cada uno de los docentes que tiene a su cargo las unidades de Didáctica de la Lengua, Alfabetización Inicial y Práctica Docente han consensuado y puesto a disposición de sus alumnos futuros docentes un enfoque de cátedra que recupera marcos teóricos pertinentes.

Los trabajos prácticos que los docentes y alumnos del IFD llevan a cabo en estas cátedras dan como resultado la elaboración de secuencias didácticas que concretan tareas y actividades organizadas y articuladas para los alumnos de la escuela primaria.

Una vez implementadas en la escuelas asociadas es deseable constituir un grupo de estudio, mesas de trabajos y/o ateneos docentes que permitan interactuar a las tres instancias de la formación: profesores y alumnos de los IFD junto con los docentes de las escuelas con el fin de analizar críticamente la validez y pertinencia académica y didáctica de la secuencias desarrolladas.

Estas instancias de desarrollo profesional e investigación dan forma a las respectivas unidades en los IFDs.

EN RELACIÓN CON LA EXPOSICIÓN DE ALEJANDRO RAITER “APUNTES DE PSICOLINGÜÍSTICA”, SE PROPONE:

1. Para el intercambio entre los y las docentes del IFD a cargo de unidades curriculares vinculadas con la formación general y con la enseñanza de lenguas.

1.1. Recuperar la definición de Psicolingüística y su objeto, según la exposición de A. Raiter. Para ello, revisar las características de la psicolingüística como ciencia experimental, que propone modelos mentales para comprobar sus hipótesis.

1.2. La ruptura con el Conductismo: relevar los argumentos que expone Raiter respecto de que la psicolingüística no es conductista y releer la exposición de Dorotea Lieberman en “Gramática del español como segunda lengua”, p.139 y ss, acerca de las características del enfoque conductista.

1.2.1 Sistematizar los aportes que las cátedras de su IFD hacen al análisis del conductismo.

1.3. Rever el video de la conferencia de A. Raiter especialmente en el capítulo “Psicolingüística, lectura y escritura.”

1.3.1. Compartir los aportes de la ponencia con especialistas de equipos de psicopedagogía, orientación escolar, maestros recuperadores y las cátedras involucradas del IFD.

Temas para discutir:

- La patologización de los alumnos que atribuye exclusivamente el fracaso escolar al sujeto de aprendizaje.
- Reflexionar en torno de los argumentos que expone el conferenciante en torno de los motivos psicolingüísticos por los cuales la escuela debe enseñar a leer y escribir.

2. Para el trabajo con los alumnos/as futuros docentes en la formación general, la alfabetización y la enseñanza de lenguas.

2.1. Sistematizar los aportes realizados en el trabajo interdisciplinario anterior acerca de las características de la psicolingüística como ciencia experimental, que propone modelos mentales para comprobar sus hipótesis.

2.2. Analizar la relación entre comunicación y lenguaje presentada en esta ponencia.

2.3. Las siguientes afirmaciones, que se recogen de la ponencia, constituyen temas para la reflexión y enseñanza en las cátedras de Alfabetización y Lengua y Literatura del IFD. Recuperar los argumentos que expone el autor para cada una, confrontar con otros trabajos de esta colección según las orientaciones que se sugieren y debatir en las cátedras:

- La escuela no enseña el dialecto materno sino formas especializadas.
Confrontar con Paula García y Mariana Szretter Noste “Aproximaciones a la sociolingüística”.

- No se escribe lo que se habla.
- No se puede reflexionar sobre la oralidad.

Confrontar el desarrollo de Alejandro Raiter sobre estos temas con el tratamiento de la condición de transparencia en Virginia Jaichenco “Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística”, p. 73; Julieta Fumagalli “Conciencia fonológica y desarrollo lector”, p.89 y María Clemente Linuesa “La enseñanza inicial de la lengua escrita”. p.35.

- El dibujo y la escritura son diferentes desde sus orígenes y uso,
Confrontar con el lugar que ocupa el dibujo en la propuesta didáctica que presenta María Clemente Linuesa.

- Leer y escribir no son procesos simétricos, el que lee no tiene por qué saber escribir.

Confrontar con las diferencias que establece V. Jaichenco entre “Enseñar a leer” y “Aprender a escribir” en “Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística” pp. 73 y ss.

- Los estímulos son degenerados

Confrontar el desarrollo de este punto en Raiter con el ejemplo que aporta D. Lieberman cuando explica el caso de la niña que dice: “sostenió los conejitos” en p.148.

- El lenguaje y la gramática son innatos, pero el desarrollo depende del medio. Vincular esta afirmación con la relación entre la lengua oral y la lengua escrita.

EN RELACIÓN CON LA EXPOSICIÓN DE VIRGINIA JAICHENCO “APRENDER A LEER Y ESCRIBIR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA”, SE PROPONE:

1. Temas para la reflexión compartida entre colegas del IFD que se desempeñan en los espacios de la Formación general, Lengua, Alfabetización y miembros de equipos psicopedagógicos, gabinetes y docentes recuperadores.

1.1. En este trabajo, Virginia Jaichenco examina críticamente los modelos que presuponen etapas o estadios en el desarrollo de la lectura.

Analizar modelos de este tipo y confrontar con el modelo de dos vías propuesto por la expositora. Recuperar para ello el texto escrito y el video de esta conferencia.

1.2. La expositora describe patologías de lectura y escritura que son tomadas como fuentes de evidencia para estudiar procesos cognitivos. Se centra en la dislexia y la disgrafia.

1.2.1. Recuperar de la exposición el porcentaje de incidencia de estas patologías en la población escolar a fin de confrontar con las derivaciones que suele realizar la escuela primaria.

1.2.2. Establecer según la exposición en qué condiciones de enseñanza, en qué contexto socioeducativo y a qué edad se puede considerar que un niño/a, que presenta dificultades para la lectura y escritura, está manifestando dislexia.

2. Temas para las cátedras de Alfabetización, Lengua, Didáctica de la Lengua y Práctica de la enseñanza.

2.1. Analizar los modelos que presuponen etapas o estadios en el desarrollo de la lectura.

2.2. La expositora describe patologías de lectura y escritura que son tomadas como fuentes de evidencia para estudiar procesos cognitivos. Relevar a lo largo de la exposición escrita y también en la conferencia grabada el número de veces en que se subraya que hay un alto porcentaje de niños/as que son derivados a la consulta sin padecer patología, sino falta de enseñanza y/o

enseñanza inadecuada.

2.2.1. Recuperar de la exposición el porcentaje de incidencia de estas patologías en la población escolar.

2.2.2. Releva a partir de la exposición de V. Jaichenco en qué condiciones de enseñanza y a qué edad se puede considerar que un niño/a, que presenta dificultades para la lectura y escritura, está manifestando dislexia.

2.2.3. La expositora propone indicadores descriptivos para los tres tipos de dislexias: de superficie, fonológica y mixta. Transformar los indicadores de dificultad en contenidos para enseñar. Organizar con ellos secuencias de enseñanza.

3. Confrontar las distintas explicaciones que dan Virginia Jaichenco, María Clemente Linuesa y Dorotea Lieberman acerca de la condición de transparencia de una lengua alfabética como el español. Reflexionar con los futuros docentes acerca de la incidencia de la transparencia/opacidad de la lengua escrita en las dificultades para aprender a leer y escribir. Listar problemas de opacidad en el español.

4. V. Jaichenco formula una pregunta: ¿Por qué se necesita almacenar las palabras en el léxico, si en español se puede leer por la vía perilexical? Analizar los argumentos que propone la autora para elaborar la respuesta. Reflexionar acerca de qué impacto tiene en la metodología alfabetizadora el hecho de que para aprender a leer haya que almacenar palabras en el léxico y no solo aprender a deletrearlas.

5. V. Jaichenco afirma: “Los que conocen las reglas de conversión son lectores independientes y pueden construir su léxico visual”. Analizar en la cátedra si conocer las reglas de conversión es equivalente a listar letras. Para discutir este punto con los alumnos releer el análisis de cuadernos, especialmente cuando se proponen las dimensiones didácticas.

6. En su exposición sobre la lectura V. Jaichenco afirma que los que conocen las reglas de conversión de grafemas a fonemas se transforman en lectores autónomos que, además, van construyendo su léxico visual.

Cuando se refiere a la escritura, en cambio, explica que el escritor fonológico no es hábil ya que para serlo tiene que tener incorporado el léxico ortográfico (por ejemplo un niño americano puede leer sin errores casa, caza y cacería y sin embargo esta lectura fonológica no lo orienta a la hora de escribir).

Reflexionar con sus alumnos sobre estos aspectos y fundamentar decisiones didácticas en torno de:

- Corregir o no los errores de ortografía.
- Trabajar o no con palabras normativamente bien escritas.

EN RELACIÓN CON LA EXPOSICIÓN DE JULIETA FUMAGALLI “CONCIENCIA FONOLÓGICA Y DESARROLLO LECTOR”, SE PROPONE:

Para trabajar en las cátedras de Alfabetización Inicial y didáctica de la Lengua y Literatura .

1. A lo largo de las exposiciones que integran este material, se hace referencia frecuente a:

Conciencia fonológica
Fono/fonema
Fonética/ Fonología/ Fonémica

En la exposición de J. Fumagalli se encuentra una breve y clara explicación acerca de estos temas. Sistematizar estas definiciones y explicaciones con los alumnos futuros docentes.

2. También a lo largo de las exposiciones de este Ciclo, se hace referencia a la sílaba y su estructura. Recuperar las explicaciones que desarrolla J. Fumagalli en este trabajo.

3. El trabajo incluye protocolos de investigaciones en torno de la conciencia fonológica.

3.1. Analizar esos instrumentos con los alumnos futuros docentes y determinar cuál es el objeto de cada una de estas investigaciones.

3.2. Comparar y diferenciar protocolos de investigación y secuencias de enseñanza.

4. Dos nociones importantes a la hora de pensar en una didáctica de la alfabetización son las de “Predictor y Contribuyente”, en el sentido de pasos previos a un aprendizaje formal que ejercen distinta influencia en su logro. Recuperar las definiciones en este trabajo.

EN RELACIÓN CON LA EXPOSICIÓN DE LAURA GIUSSANI “ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PAPEL DE LA MORFOLOGÍA EN LA LECTURA”, SE PROPONE:

Para trabajar en las cátedras de Alfabetización y Lengua.

1. A lo largo de las exposiciones que integran este volumen se ha hecho referencia asidua al modelo de doble vía para el aprendizaje de la lectura.

Leer con los alumnos el desarrollo del modelo que se presenta en este trabajo.

2. En su trabajo Laura Giussani desarrolla consideraciones acerca del papel de la conciencia morfológica en la organización del léxico mental. La noción de conciencia morfológica es relativamente novedosa y está menos desarrollada que la de conciencia fonológica (ver J. Fumagalli “Conciencia fonológica y desarrollo lector” en este volumen). Analizar su definición y recuperar las hipótesis que alientan su investigación.

3. Como tarea a realizar en el IFD se propone lo siguiente:

Dado que la investigación de referencia está desarrollada en la versión escrita y además explicada en el video, se sugiere que los alumnos futuros docentes la repliquen en una escala menor con alumnos de la escuela primaria de las mismas edades de los sujetos de la investigación original. Esta tarea les permitiría un trabajo de campo sumado a una indagación lingüística que proveería insumos para otro trabajo de reflexión posterior.

Si las hipótesis investigativas se confirman, reconsiderar los métodos alfabetizadores analíticos y sintéticos y analizar críticamente su pertinencia.

EN RELACIÓN CON LA EXPOSICIÓN DE PAULA GARCÍA Y MARIANA SZRETTTER NOSTE “APROXIMACIONES A LA SOCIOLINGÜÍSTICA”, SE PROPONE:

Para el análisis de los docentes del IFD y para trabajar con los maestros de las escuelas primarias:

1. En los diagnósticos lingüísticos es frecuente observar que frente a la dificultad para enseñar a leer y escribir, muchos docentes incurren en el desprestigio o la modificación de la lengua materna de los alumnos y alumnas o bien en el abandono, dentro de sus clases, de los alumnos diferentes o los considerados anormativos. Esta situación se da especialmente respecto de los alumnos que pertenecen a zonas de riesgo pedagógico.

Fundamentar enfoques alternativos respecto de esta situación discriminativa, recuperando de la conferencia las nociones de:

- estudio del uso,
- criterio de adecuación versus corrección,
- variacionismo.

En este caso se solicita a los docentes de los IFD que propongan algunas soluciones que debería encontrar un maestro que desea enseñarles a estos alumnos a leer y escribir.

2. Cuando un docente diseña las estrategias de enseñanza para que se adecuen a su grupo de alumnos, no desestima la consideración de las características del contexto

de pertenencia o socioeconómico, así como las del contexto escolar. ¿Se incorporan las peculiaridades del contexto lingüístico y comunicativo de los alumnos? En caso de hacerlo, ¿Cómo incide este aporte en la propuesta metodológica del docente y en los vínculos con los alumnos?

Revisar los aportes de D. Hymes para enriquecer este punto.

3. En la conferencia “Aproximaciones a la Sociolingüística” así como en el video de la misma, se explicita la noción de evento comunicativo y se detallan una serie de descriptores propuestos por D. Hymes a partir del acrónimo SPEAKING.

Utilizar el modelo SPEAKING como una alternativa para caracterizar, desde una perspectiva sociolingüística, los intercambios en una clase.

Siempre apoyándose en el mismo modelo de análisis redactar/analizar un evento comunicativo:

- una reunión de padres,
- una situación de examen.

Para trabajar en las cátedras del IFD con alumnos futuros docentes:

Es importante realizar este tipo de ejercicios con los alumnos futuros docentes ya que les permite aprender a realizar observaciones y registros más precisos y a entender el trabajo interdisciplinario entre los espacios de la práctica y los materiales analizados en el área de Lengua.

4. En la misma ponencia se desarrolla la noción de comunidad de habla a partir del aporte de Gumperz. Analizar en esos términos estas dos situaciones:

- El docente no se reconoce perteneciente a la misma comunidad de habla de sus alumnos, aunque pertenece a ella.
- El docente no pertenece efectivamente a la misma comunidad de habla que sus alumnos.

Tomar una de las dos situaciones e inferir las dificultades que la situación plantea. Proponer algunas soluciones que contribuyan a resolver los obstáculos.

Para docentes del IFD y para trabajar con los maestros:

5. Releer la teoría de B. Bernstein acerca de los códigos restringidos y amplios en la ponencia de Sociolingüística. Ampliar con el video N° 2 sobre el mismo tema.

En general, en la escuela suele circular un prejuicio que es fundamental desarticlar, pues frecuentemente se ha entendido que existen alumnos que por pertenecer a contextos socioeconómicos desfavorecidos son también usuarios de un código restringido.

Refutar esta concepción ejemplificando:

- Códigos restringidos en docentes y otros adultos escolarizados
- Código restringido estructuralmente en exposiciones académicas

Desarrollar el concepto: El código amplio se aprende, con referencia a la alfabetización.

6. En los aportes de Sociolingüística se exponen conceptos relativos a la adquisición de un discurso primario producto de la primera socialización en entornos familiares inmediatos y un discurso secundario producto del aprendizaje, que además es consciente y racional.

Comparar tanto en las conferencias escritas como en los videos correspondientes, estas mismas nociones presentadas por María Clemente Linuesa, Alejandro Raiter y Virginia Jaichenco. Diagramar en un cuadro comparativo los puntos de coincidencias y divergencias.

7. Según P. Gee la mente humana reconoce patrones que extrae de la experiencia y que se llenan con los datos concretos de cada una de las situaciones en que se interactúa.

¿Qué situación se plantea en la escuela con referencia al pasaje entre un discurso primario y un discurso secundario? ¿Quién tiene a su cargo institucionalmente esa tarea?

Confrontar estos conceptos con lo desarrollado por María Clemente Linuesa cuando se refiere a las metodologías de inmersión lingüística.

Alejandro Raiter describe los procesos de adquisición de la lengua oral. Comparar con los procesos por los cuales se aprenden los discursos secundarios, como por ejemplo la escritura.

EN RELACIÓN CON LA EXPOSICIÓN DE DOROTEA LIEBERMAN: “GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA”, SE PROPONE:

1. El objetivo de esta primera tarea es el análisis lingüístico de la comunidad de una institución educativa (escuela primaria o IFD).

1.1 Detectar y analizar el estado de situación del bilingüismo en la comunidad educativa. Observar si en la institución educativa se dan casos que puedan ser identificados como semihablantes. Recuperar los conceptos que desarrolla Lieberman al respecto y confrontarlos con los expuestos en sociolingüística (Paula García y Mariana Szretter Noste “Aproximaciones a la sociolingüística”) referidos a la comunidad de habla.

2. Con el título de “El estado del arte en la enseñanza de segundas lenguas” se describen los siguientes enfoques: conductismo, enfoque natural, enfoque comunicativo y la gramática chomskiana.

En su análisis la especialista vincula sistemáticamente:

- Las características del sujeto que aprende
- La teoría de la lengua en la que se sustenta el enfoque
- Las propuestas de enseñanza que diseña el docente

2.1. Transferir este modelo de análisis a los enfoques alfabetizadores que presentan:

Berta Bravslavsky en Enseñar a entender lo que se lee, Buenos Aires, FCE, 2005

Marta Zamero en La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional, cap. “Alfabetización inicial: algo más que las primeras letras” (en esta colección).

Con esta tarea se obtiene una mirada comparativa de los enfoques a través de la historia de la alfabetización, que permite la enseñanza reflexiva del tema a los alumnos, futuros docentes.

2.2. Con este instrumento analítico de base el alumno futuro docente podrá relevar, reflexivamente, los enfoques habituales en las aulas de la escuela primaria.

2.3. En el IFD, realizar encuentros con profesores de distintas asignaturas y grupos de alumnos practicantes teniendo como base el material recogido a fin de profundizar en los enfoques que circulan en las escuelas para enriquecer o corregir propuestas alfabetizadoras.

3. Frecuentemente se considera que el cognitivismo es heredero del conductismo.

3.1. Confrontar la caracterización que propone en este trabajo D. Lieberman con la refutación del conductismo que desarrolla Alejandro Raiter en “Apuntes de psicolingüística”, p.63 y ss.

3.2. Relacionar con los conceptos de María Clemente Linuesa a propósito de la “automatización” de procesos psicológicos inferiores que permiten el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Para ello, ver en el Video 1 las Reflexiones posteriores a la conferencia.

4. Dentro del enfoque comunicativo, el rol asignado a la enseñanza de las reglas se instala como un punto de debate dado que las versiones más fuertes de este enfoque la rechazan.

4.1. Releer las ponencias presentadas por las especialistas en Gramática Guiomar Ciapuscio “Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria”, pp 183 y ss e Isabel Otañi “La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente”, pp 215 y ss,

a fin de lograr una solución que construya fundamentación al respecto y además considere el aporte de los NAP como documento federal orientador para la enseñanza de estos contenidos.

4.2 Comparar el concepto de regla externa o impuesta que sustenta el enfoque comunicativo con los aportes de P. Gee acerca de la mente reconocedora de patrones que desarrollan Paula García y Mariana Szretter Noste en “Aproximaciones a la sociolingüística” en el punto “Qué sucede en la escuela”.

5. Proyectar la hipótesis del “monitor” desarrollada por S. Krashen a la Alfabetización. El aprendizaje conciente, según el autor, funciona para corregir la comunicación y debe cumplir con tres condiciones:

- Tiempo suficiente
- Enfoque a la forma
- Conocimiento de las reglas.

5.1. ¿Cómo funcionaría el monitor en una propuesta didáctica de alfabetización? Pensar/ reproducir un ejemplo de aula donde las tres condiciones estén contempladas.

5.2. Definir “monitorear” según la propuesta de Krashen

6. Tomar en cuenta la hipótesis del “filtro afectivo” de Krashen para explicar el impacto de la repetencia en la motivación para el aprendizaje de los alumnos y su fracaso en la escuela.

7. En el enfoque comunicativo la pertenencia a una comunidad de habla es considerada una condición necesaria para el aprendizaje de lenguas.

7.1. Discriminar enfoques alfabetizadores que consideran importante la pertenencia a una comunidad cultural para leer y escribir y diferenciarlos de otros que no la consideran necesaria.

7.2. ¿Cómo organizarán los maestros su espacio pedagógico y su propuesta didáctica según adhieran a un enfoque u otro?

8. “Tarea” y “ejercicio” son actividades que suponen diferentes enfoques.

8.1. Definir cada una de acuerdo con la exposición de Lieberman.

8.2. Justificar una propuesta didáctica equilibrada en la toma de decisiones respecto del uso de tareas y ejercicios.

9. La presentación de principios y parámetros en N. Chomsky conduce a exponer las características de los “segmentos idiosincrásicos” del español.

9.1. Profundizar la lectura de este tema en el “Documento anexo: Los segmentos idiosincrásicos del español” pp. 165 a 182 especialmente en la cátedra de Lengua y Literatura.

9.2. Analizar la presencia de cada uno de estos “segmentos idiosincrásicos” en los NAP para la escuela primaria.

9.3. Confrontar esta selección de “segmentos idiosincrásicos” con las propuestas de enseñanza de la Gramática (en esta colección ver Aportes de la Gramática a la alfabetización inicial, pp183 y ss).

10. En la “Propuesta de actualización para la formación docente” se presentan los siguientes conceptos básicos: transferencia, análisis contrastivo, interlengua y análisis de errores. Estos mismos conceptos pueden ser transferidos a la didáctica de la alfabetización.

10.1. Identificar en cuadernos de clase del primer ciclo de la escuela primaria tareas o ejercicios donde se advierta que el docente toma en cuenta estos conceptos.

10.2 Analizar las páginas de cuadernos de primer grado que figuran en el Anexo a este Cuaderno e identificar errores. Sistematizarlos en clases de errores y dar cuenta de las situaciones en las que el alumno/a está empleando una interlengua escrita.

11. Lieberman examina críticamente la idea de que el español sea considerada una lengua transparente. Revisar y enumerar los argumentos en los que se apoya para discutirlos en clase con los alumnos, futuros docentes.

11.1. Confrontar con el tratamiento de la condición de transparencia en V. Jai-chenco “Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística”, p. 73; J.Fumagalli “Conciencia fonológica y desarrollo lector”, p.89 y María Clemente Linuesa “La enseñanza inicial de la lengua escrita”.p.35.

EN RELACIÓN CON LO EXPUESTO EN EL ESTUDIO PRELIMINAR DEL VOLUMEN “LA FORMACIÓN DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN INICIAL” EN ESTA MISMA COLECCIÓN, SE PROPONE:

1. En la pag. 21 del Documento de Formación Docente “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” se explican los niveles de concreción del currículo. El punto 20.3 destaca la importancia de la definición institucional en la elaboración de los diseños ya que es responsabilidad de los IFD el último nivel de concreción. Se destaca la incumbencia de los institutos en la definición de propuestas y acciones de desarrollo local teniendo en cuenta las peculiaridades de cada contexto socio económico cultural y de las instituciones con las cuáles se relaciona

pedagógicamente.

1.1 Consensuar con su grupo de trabajo las condiciones que deben tenerse en cuenta en relación con la gestión y la organización institucional a fin de optimizar los vínculos de trabajo con las escuelas destino. Comparar las propuestas elaboradas con lo que aportan otros colegas cuando, en el análisis de cuadernos, mencionan las dificultades que presenta la inserción de las cátedras del IFD en las escuelas primarias.

1.2. Elaborar acciones de integración entre las cátedras de los IFD y los docentes de las escuelas destino para discutir marcos teóricos referidos a las distintas áreas curriculares. En este caso con especial referencia a los docentes de 1º grado y la alfabetización inicial.

1.3. Diseñar estrategias de trabajo interinstitucional a fin de que los cambios gestados por la implementación curricular que el IFD proponga se puedan sostener y adquieran estabilidad en el tiempo. Se recomienda integrar en esta tarea acciones consensuadas con los distintos departamentos del IFD: Grado, Investigación y Desarrollo Profesional.

1.4. ¿Qué acciones se pueden consensuar entre el IFD y los miembros del equipo directivo de las escuelas destino, con la intención de superar algunas cuestiones relativas al fracaso escolar en el Primer Ciclo de la escuela primaria, especialmente en el 1º grado?

1.5. Organizar momentos de encuentro entre los docentes a cargo de los primeros grados de la escuela destino y los profesores del Trayecto de la Práctica acompañados por los profesores del espacio de Alfabetización Inicial. Diagramar juntos la posibilidad de despejar tiempos y espacios de trabajo en común para integrar un equipo de trabajo que se proponga disminuir los niveles de fracaso en 1º grado.

1.6. Planificar tareas, desde las distintas cátedras del IFD, en las escuelas destino que incluyan a los alumnos futuros docentes en tareas de tipo administrativo y docente. Por ejemplo colaborar con el maestro acompañando a los alumnos en tareas aúlicas, revisar dificultades que muestren las evaluaciones, completar datos de los alumnos que ayuden a caracterizar los grupos, redactar informes a partir de las actividades en el aula, entre otras.

2. En la página 18 del mismo Estudio Preliminar se presentan los resultados que, la Dirección de Currículo del INFD, ha sistematizado en relación con los rasgos generales que presentan las unidades curriculares referidas a la Alfabetización Inicial en cada una de las jurisdicciones.

2.1. La característica sobresaliente es una fuerte dispersión en la organización del espacio curricular. ¿Qué acciones piensa implementar su IFD a fin de

resolver esta cuestión en el caso que, en su jurisdicción, no se haya previsto el desarrollo sugerido por los documentos oficiales?

2.2. Si, por el contrario, las sugerencias curriculares fueron observadas al diseñar el plan de estudios, qué modificaciones cree que pueden implementar en su IFD a fin de tener en cuenta las aportaciones de este Ciclo de Formación Docente en Alfabetización Inicial?

EN RELACIÓN CON LAS EXPOSICIONES DE LAS ESPECIALISTAS QUE TRATARON EL TEMA DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL DURANTE EL PRIMER CICLO, SE PROPONEN LAS SIGUIENTES REFLEXIONES:

El aprendizaje inicial de la lengua escrita, en algunos casos ha sido considerado un contenido “por fuera de la lengua” y por lo tanto ajeno a la gramática. En esta concepción aprender a leer y escribir es apropiarse de un conjunto de usos de la lengua escrita que no guardan relación sistemática con la gramática de la lengua.

Por su parte, cuando la gramática se incorpora como contenido escolar en los primeros años de la escolaridad - a veces desde el segundo grado- aparece como un aparato formal y descriptivo que los niños y niñas deben aprender como contenido desligado de sus producciones de lectura y escritura, habla y escucha.

Esta forma de incluir la gramática en muchos casos interrumpe la enseñanza de la lectura y la escritura, restándole el tiempo que necesita la apropiación de sus competencias. A veces, como solución a los obstáculos que presenta esta inclusión disruptiva, la gramática es erradicada total o parcialmente de los contenidos escolares. En definitiva, en algunos casos alfabetización y gramática parecen ser antagónicas.

Sin embargo, limitando este análisis a la lengua escrita cuyo aprendizaje es objeto de la alfabetización inicial, dicha lengua es un sistema paralelo y complementario de la lengua oral. Por lo tanto la lengua gráfica se relaciona con el plano fonológico del sistema de la lengua, dado que los grafemas pretenden representar en forma gráfica a los fonemas segmentales del sistema de la lengua; los signos de puntuación y entonación gráficos pretenden representar a los fonemas suprasegmentales y así siguen las relaciones hasta abarcar las unidades descriptas por la gramática, no solo oracional sino textual.

De lo anterior se desprende que es posible plantear tareas desafiantes a los formadores de docentes para la escuela primaria: primero, la constatación de los problemas que algunas concepciones de gramática traen a las enseñanzas y los aprendizajes de la lengua en el primer ciclo y luego, el trabajo en las cátedras para formar docentes que puedan incorporarla a un buen diálogo con la alfabetización y la producción y comprensión tanto oral como escrita.

Para contribuir a esta tarea hemos convocado a especialistas en la materia con la consigna de pensar recomendaciones para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En las tareas que proponemos a partir de la lectura de sus aportes, centramos el foco en los puntos de coincidencia entre enseñanza de la gramática y alfabetización.

En sus Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria, Ángela Di Tullio sostiene que en la gramática tradicional y en la estructural el énfasis se ponía en lo que el niño desconocía. Por eso

- la gramática tradicional consistía en el recitado de definiciones en forma de catecismo;
- la gramática estructural se centraba en la enseñanza de un análisis sintáctico atento a los elementos formales.

La gramática pedagógica actual, en cambio,

- pretende contribuir a que se amplíe el conocimiento que el niño tiene de su lengua, mostrando las opciones expresivas, tanto en lo que se refiere a la variedad y complejidad de las estructuras gramaticales, como en la riqueza, densidad y precisión del léxico;
- pone el énfasis en lo que el niño ya conoce: la enseñanza va dirigida así a que el niño descubra lo que ya sabe de su lengua, pero también a que lo enriquezca a través del aprendizaje de recursos expresivos nuevos.

1. Tarea para las cátedras de Lengua y Didáctica de la Lengua: Relevar en cuadernos de clases de segundo grado en adelante y en observaciones de clases cómo se enseña la gramática en la escuela y sistematizar las observaciones según los aportes de Di Tullio que hemos resumido antes.

En el mismo trabajo, la autora explica que el cambio de enfoque radica en que, sobre todo en la escuela primaria, el trabajo va a consistir en hacer gramática, es decir, en explorar los mecanismos productivos de la lengua, a partir del significado para llegar a los elementos formales (en la producción) o en sentido inverso (en la comprensión).

Esta práctica

- se desarrolla de manera sistemática a través de la paráfrasis o reformulación y de otros tipos de operaciones lingüísticas. Con ellas se pretende que el alumno advierta que no hay una única manera de expresar un determinado contenido, sino varias, que reconozca los matices diferenciadores y que, en lo posible, evalúe cuáles son los más adecuados a un cierto contexto o situación.
- no se realiza de manera espontánea, sino que requiere una guía constante del maestro, no sólo en el sentido de ampliar las opciones expresivas, sino, sobre todo, de inducir la reflexión de los alumnos sobre las actividades que están llevando a cabo para fomentar la curiosidad, la búsqueda de soluciones y la justificación de la opción elegida.

2. Tarea para las cátedras de Lengua y Didáctica de la Lengua: Entrevistar a los y las docentes de una escuela y formular la siguiente pregunta: ¿Cómo “hace gramática” en su grado? Confrontar la respuesta con el cambio de enfoque propuesto por Di Tullio.

En su Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria, Guiomar Ciapuscio propone:

- La gramática escolar o pedagógica debe partir del léxico, no solo para cumplir con la importantísima misión de incrementar el vocabulario del niño, sino también para enseñar reflexivamente la gramática, es decir, a partir de las características morfológicas de cada clase de palabra y las posibilidades combinatorias, morfológicas, sintácticas y léxicas, que las unidades léxicas habilitan o proscriben, conocimiento que el niño puede explorar y “descubrir” en su propia mente.
- La clase de lengua, en los niveles básicos de la enseñanza, debe dedicar un espacio importante al trabajo con el léxico y la semántica de las palabras: las relaciones de significado entre ellas (sinonimia, antonimia, hipónimos, superordinados) y los campos léxicos que estructuran el vocabulario de la lengua.
- Los niveles de la lengua centrales en la formación gramatical de la escuela primaria deben ser la morfología y la sintaxis elemental, fundada en un conocimiento sólido de las propiedades formales de las palabras.
- La enseñanza de la morfología debe estar orientada también en la idea de juego lingüístico: los procedimientos y regularidades para la formación de palabras más generales en español (derivación, prefijación, parasíntesis y composición) deben derivarse de actividades que se planifiquen a partir de la competencia morfológica del niño, y de ninguna manera enseñarse a partir de inventarios o cuadros previos. Del mismo modo debe procurarse que el niño comprenda la morfología flexiva, en el armado regular e irregular de sucesiones de palabras, de acuerdo a si se observan o no las reglas de la concordancia flexiva.

3. Tarea para las cátedras de Lengua, Didáctica de la Lengua y Alfabetización: ¿Cómo se relacionan estas propuestas de G. Ciapuscio con la alfabetización?

4. Confrontar en el análisis de cuadernos el lugar que ocupaba el desarrollo léxico.

5. Confrontar con las actividades propuestas por J. Fumagalli para el desarrollo de la conciencia fonológica, con las explicadas por L. Giussani para el desarrollo de la conciencia léxica y con las tareas de la propuesta didáctica de MC Linuesa.

Isabel Otañi en *La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente* propone las siguientes recomendaciones metodológicas para la enseñanza gramatical en la escuela primaria:

abandonar la repetición incansable de ejercicios como base del aprendizaje. La repetición apunta a fijar una definición o una clasificación dadas, junto a una terminología específica. Ejemplos de este modo de proceder son las tareas de indicar género y número de diez o veinte sustantivos dados, analizar sintácticamente cinco o diez oraciones, clasificar morfológicamente los verbos usados en un texto o bien identificar sus recursos cohesivos, y repetir estos

mismos ejercicios a lo largo de semanas y meses, año tras año. Frente a ellos, las consignas problema exigen hablar sobre y pensar en la lengua, indagarla en colaboración con el docente y los pares a partir de los conocimientos que se poseen, con el fin de hacerlos conscientes, revisarlos, precisarlos, corregirlos, enriquecerlos, esto es, construir nuevos conocimientos, y sistematizarlos.

- el docente es un verdadero director de orquesta. En primer lugar, construye la consigna con la intención de hacer adquirir a los alumnos un conocimiento determinado. El alumno interactúa con ella solo o con un pequeño grupo. Esta es una etapa de reflexión “privada”, de derroteros vagos e imprecisos, de búsqueda entre sus conocimientos de aquellos que considere pertinentes para resolver el problema; de puesta a prueba, descarte, modificaciones, hasta llegar a una respuesta, que es la que se comunica al resto de la clase llegado el momento.

- el momento de presentación de las distintas soluciones se constituye en otro espacio de reflexión que puede ser más rico que el anterior, en tanto lleva a explicitar lo que se hizo y por qué se lo hizo de esa manera, implica un uso de un lenguaje adecuado y promueve el contacto con diferentes respuestas. Este es el momento de comunicación y argumentación. Durante la puesta en común, el docente alienta la comunicación de las respuestas, somete a discusión por toda la clase las distintas respuestas, indaga las razones de las mismas, promueve la comparación, la confrontación de diferentes respuestas, acepta todas las respuestas sin validar inicialmente ninguna, retoma las afirmaciones consensuadas para todo el grupo, plantea contraejemplos, nuevos problemas en función de las respuestas sometidas a evaluación por el grupo, ayuda a establecer acuerdos, recuerda conocimientos previos, finalmente organiza y sistematiza lo aprendido.

6. Tarea para las cátedras de Lengua, Didáctica de la Lengua y Alfabetización:

Analizar esta propuesta metodológica para la enseñanza de la gramática y confrontarla con una propuesta equilibrada que cada cátedra piense para la alfabetización inicial. ¿Qué temas y problemas tienen en común?

En La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños, Zulema Solana propone contenidos y estrategias de enseñanza/ aprendizaje y contenidos.

Para los niños del primer grado (desde los 6 años) sugiere:

- Categorías o clases de palabras reconocidas por el significado.
- Oración simple, reconocimiento de sus límites por el punto en la escritura y por la figura tonal en la oralidad. Observaciones sobre el orden de palabras. Observaciones semánticas.

7. Tarea para las cátedras de Lengua y Didáctica de la Lengua: confrontar esta propuesta con lo que se releva en un tercer grado de la escuela primaria.

Leer el punto 6. “La formación del docente” y contestar las preguntas que allí se plantean. Confrontar los programas de las cátedras con las propuestas que formula Z. Solana.

EN RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN DE M. ZAMERO: “LA FORMACIÓN DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN INICIAL COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN. EL PRIMER ESTUDIO NACIONAL”, SE PROPONE:

Para las cátedras de Lengua y de Práctica de la Enseñanza.

En la investigación se señala que “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.”

1. Lea los pasajes seleccionados de entrevistas en las págs- 32-33

1.1. ¿Qué acciones pueden consensuar con el objetivo de superar esta situación de indefinición de las cátedras respecto de la propuesta alfabetizadora?

1.2. Identificar en los proyectos existentes o incorporar en los que se encuentran en elaboración de ambas cátedras, los aspectos que puedan contribuir a este propósito.

1.3. Seleccionar bibliografía que pueda respaldar los acuerdos.

2. Bajo el título Opiniones de los formadores sobre la alfabetización inicial (págs. 36 a 41) se exponen numerosos aspectos negativos respecto del funcionamiento de la alfabetización en las escuelas del ámbito del IFD.

2.1. ¿Cuáles son los puntos de necesario acuerdo entre las cátedras para que los alumnos logren una práctica en los primeros grados que sea superadora de los problemas expuestos en dichas opiniones?

2.2. Proponer en los proyectos de cátedra algunas acciones para los alumnos, que concreten esa intención.

3. Analizar y discutir el siguiente fragmento:

“Si un alumno no posee marcos interpretativos para comprender lo que se observa, y si no ha tenido más ejemplos que los observados en las prácticas, la consecuencia lógica de ese proceso es que lo observado se transforme en el único modelo de intervención con el que el alumno ha tenido contacto y por lo tanto será adoptado como forma de dar respuesta a una compleja situación inicial” (p. 48)

3.1. Introducir en este análisis los aportes de las materias del área pedagógico-

didácticas, especialmente lo referido a la importancia de las matrices de aprendizaje en la formación de los docentes.

TAREA DE CIERRE

El cierre de este **Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD** es al mismo tiempo un inicio de futuras tareas compartidas.

Al proponer a todos los docentes de los IFD que integran el área de Lengua y Alfabetización Inicial y sus colegas del área pedagógico-didáctica estas tareas de realización conjunta, se instala la necesidad de una tarea compartida a largo plazo. Ninguna de las materias involucradas puede agotar en soledad ni en poco tiempo una problemática tan amplia y compleja como la que aquí se propone.

A partir de ahora y en función de las tareas que se presentan en este cuaderno y los materiales que se acompañan destinados a cada uno de los IFD de la Argentina, se inicia un camino de lecturas compartidas, comentarios y nuevas propuestas de trabajo que permitirán, sin duda, enriquecer las prácticas aúlicas en todos los IFD del país y en las escuelas destino.

Oportunamente se organizarán las inclusiones en el Espacio Virtual de los docentes de los IFD que aún no lo están. Esto permitirá compartir documentaciones, bibliografía, ejercicios para el aula de la formación docente y de los primeros grados de la escuela primaria. Estos aportes, indagaciones, actividades y programas de cátedra serán colocados en la página del Ministerio de Educación de la Nación Argentina en el espacio destinado a la Alfabetización Inicial y a las cátedras que comparten este tema.

Como trabajo final se invita a que los/as profesores/as de los IFD que estén a cargo del espacio curricular de Alfabetización Inicial, en sus distintas modalidades (seminarios, talleres, unidades) pongan a disposición de los colegas su **Programa de Cátedra** destinado a este tema en acuerdo con los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

Dichos **Programas** deberán tomar en cuenta las sugerencias presentadas en:

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.
- Los aportes que se presentan en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, en relación con los contenidos del área.
- Las Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Lengua y Literatura. INFD, 2008.
- Las ponencias escritas y en video emanadas del trabajo en estos encuentros.
- Las sugerencias de actividades que se recogen en este Cuaderno.
- Los aportes de la Investigación, presentados en el libro y en el video que también integran estos materiales de trabajo.

El marco referencial construido a partir estos aportes permitirá, sin duda, interpelar, cuestionar y revisar el saber experto del docente en cada IFD y proponer modelos de trabajos de cátedra que superen el aislamiento y propendan hacia la profundización y la calidad de la enseñanza.



ANEXOS



ANEXO 1: GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE CUADERNOS

VERSIÓN NOVIEMBRE 2009

Introducción

En el marco de proyectos de mejoramiento de las propuestas de alfabetización, cobra especial importancia el análisis de documentos que dan cuenta del estado actual de las prácticas escolares.¹⁰ Entre estos documentos se destaca, por su tradición, universalidad y permanencia, el cuaderno escolar como objeto de análisis.

Suele considerarse que el registro en el cuaderno es solo una de las diversas actividades que se cumplen en el aula, que, como tal, no informa acabadamente acerca de todo lo que se pudo haber hecho. Específicamente en el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, el cuaderno rara vez informa acerca de actividades que se desarrollan tanto en el aula como en otros espacios (trabajo en bibliotecas, producción de carteleras, afiches producidos grupalmente), como de lecturas en voz alta y en silencio, intercambios orales antes, durante y después de la lectura e intervenciones docentes que andamien la comprensión.

Además, los libros de texto ofrecen cuadernillos de actividades o espacios de trabajo sobre el propio cuerpo del libro, que funcionan de manera paralela al cuaderno. A veces se registra en el cuaderno el empleo de estos otros espacios de escritura, pero esta mención, si es la única, no suele informar acerca del tipo de ejercitación que debió realizar el alumno, ni los textos que se han leído, los contenidos que se trabajaron y la secuencia de actividades que se realizó e, inclusive, ese registro no suele ser sistemático.

No obstante, a pesar de los límites que acabamos de exponer, el cuaderno/ carpeta sigue siendo el soporte de escrituración central en el ámbito del aula; presenta muy ricas dimensiones para el análisis y abarca un período relativamente largo de enseñanza, lo que hace posible identificar, a través de su análisis, rasgos sustantivos de la marcha pedagógica, el enfoque, la concepción del objeto de enseñanza y los roles de alumno y enseñante, además de las organizaciones didácticas que se ofrecen a los alumnos.

El cuaderno es un dispositivo al que se le pueden atribuir funciones didácticas, orientadas a promover el aprendizaje, y funciones institucionales que tienden a hacer visible y comunicable el trabajo de maestros y alumnos frente a la comunidad educativa (directivos, colegas, padres).

- En sus funciones didácticas, el cuaderno es un espacio de interacción entre la propuesta didáctica del docente y la realización del trabajo individual del alumno. Los cuadernos ofrecen el trabajo de sistematización, ejercitación,

¹⁰ Este trabajo recupera y reformula el marco de análisis de la Investigación “Los Contenidos enseñados en cuatro áreas curriculares a través de los cuadernos de clase” llevada a cabo en La Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina, 1999.

seguimiento y evaluación del desempeño del alumno por parte del docente (dado que las actividades son supervisadas y marcadas, visadas o corregidas). El cuaderno presenta el registro de la progresión del trabajo en el aula para el propio alumno y otros interesados.

- En sus funciones institucionales, todo cuaderno de clase es también cuaderno de comunicaciones, que informa lo realizado cada día. La claridad de los títulos, las explicaciones, las formas de evaluar y las notas que incluye el cuaderno dan cuenta de estas funciones.

Las circunstancias limitantes señaladas antes respecto de los cuadernos, otorgan al análisis de contenidos enseñados a través de la lectura del cuaderno, un carácter inferencial e interpretativo, que el analista procurará fundamentar en cada caso, poniendo en juego para ello sus marcos teóricos. Asimismo, en atención a esas características, las observaciones que se realicen en torno de los cuadernos habrán de compatibilizarse con otras instancias de análisis tales como observaciones de clases y análisis de la práctica docente.

Categorías generales para el análisis de los cuadernos

Los cuadernos escolares aportan datos en cuanto a la representación de las áreas y la composición de cada área. De la composición del área surge el análisis de los tipos de contenidos seleccionados, lo cual permite observar la presencia o ausencia de contenidos relevantes, así como la organización de los contenidos y su secuenciación. La totalidad de las dimensiones anteriores permiten apreciar la validez disciplinar y didáctica de la propuesta pedagógica expresada en el cuaderno.

Especificamos cada categoría:

- La representación de las áreas se refiere a la cantidad de días de clase en los que se registra actividad de cada una de las áreas curriculares. Se trata de ver cómo se distribuye el tiempo escolar para cada área.

- El análisis de la composición del área procura determinar los diferentes campos a los que corresponden los temas relevados en cada área. En Lengua, por ejemplo, se tratará de ver qué espacio se le da al aprendizaje del sistema alfabético (en primero y segundo grados), a la gramática, a la lectura y la literatura, a la normativa y a la escritura en la composición del área.

- La presencia o ausencia de contenidos observa la selección efectuada en el cuaderno.

- El cuaderno también aporta datos acerca de la organización de los contenidos es decir, del proceso por el cual el docente distribuye, ordena, agrupa los contenidos seleccionados, definiendo tiempos para su enseñanza en el año escolar.

- La secuenciación, por su parte, establece relaciones conceptuales entre contenidos y configura el avance en la progresión de contenidos desde los conocidos a los nuevos; desde los que requieren menor nivel de sistematización hacia aquellos cuyo aprendizaje requiere mayores niveles de sistematización;

desde los que consideran un número de variables a la consideración de más variables, así como el avance desde aproximaciones globales hacia otras más específicas.

El cuaderno de clase de primer grado como documento específico acerca de la alfabetización. Preguntas-guía para orientar este análisis detallado

Como en otros campos de conocimiento, en la alfabetización inicial, la selección y secuenciación de actividades para enseñar a leer y escribir suele reflejar bastante cabalmente la teoría en uso que subyace a las prácticas, es decir, lo que los docentes entienden acerca de qué es la alfabetización, qué saberes están implicados, cómo se los aprende y cuáles son las formas de enseñarlos.

A continuación, se sugieren algunos aspectos para observar cuadernos de clase de 1er. año con el propósito de recabar información respecto de las representaciones y prácticas concretas de los docentes acerca de la alfabetización inicial. Cada una de las observaciones del análisis deberá estar ejemplificada con referencias precisas a los cuadernos analizados.

- Presentación de las características de la escuela y contexto de proveniencia de cada cuaderno. Datos significativos de la situación socioeducativa.

Los siguientes aspectos deben ser desarrollados con referencias precisas a cada cuaderno

- ¿Aparecen ejercicios de aprestamiento (picado, recortado, ejercicios de organización corporal tipo adentro, afuera, arriba, abajo; trazado de palotes, grafismos) ¿Cuántas actividades / clases se les dedica? ¿Están al comienzo del cuaderno? ¿Se intercalan hasta mitad de año? ¿Se intercalan hasta fin de primer año?

- ¿Qué unidades selecciona el /la docente como punto de partida para la alfabetización (vocales, consonantes, sílabas, palabras, frases, textos)?

- ¿Cuál es el criterio de secuenciación de las actividades alfabetizadoras? Identifique entre las siguientes opciones la secuencia predominante en el cuaderno de primer grado:

- a. De las letras a las sílabas; de las sílabas a las palabras.
- b. De las letras a las sílabas; de las sílabas a las palabras; de las palabras a las frases con sílabas redundantes (Ejemplo: La osa sale sola).
- c. De las letras a las sílabas; de las sílabas a las palabras; de las palabras a las frases con sílabas redundantes (Ejemplo: La osa sale sola); de las frases con sílabas redundantes a las frases libremente producidas por el alumno/a
- d. De las letras a las sílabas; de las sílabas a las palabras; de las palabras a las frases con sílabas redundantes (Ejemplo: La osa sale sola); de las frases con sílabas redundantes a las frases libremente producidas por el alumno/a; de las frases a los textos (poesía infantil/narrativa/ambos.
- e. De las palabras a las sílabas; de las sílabas a las letras.
- f. De las frases a las palabras; de las palabras a las sílabas; de las sílabas a las

letras.

g. De los textos de poesía o narrativa infantil a las frases; de las frases a las palabras; de las palabras a las sílabas; de las sílabas a las letras.

h. Otras secuencias (describirla).

- ¿Las actividades están tituladas? ¿Los títulos son claros e informativos respecto del contenido de la actividad?

- ¿Qué escriben los niños y niñas?

Rutinas: nombre, fecha, clima.

Completamiento de fotocopias, llenado sobre formato dado por el/la docente.

Dictados

Frases copiadas.

Frases inventadas por ellos.

Textos copiados.

Textos inventados por ellos.

-¿Con qué tipo de letra escriben?

Imprenta todo el año.

Imprenta parte del año y después cursiva o de carta. ¿Cuándo cambian?

Cursiva desde el principio.

- ¿Qué leen? ¿Se lee literatura? ¿Aparecen los títulos de los textos leídos y sus autores en el cuaderno? Si la respuesta es afirmativa, ¿puede establecer el criterio usado por el /la docente para la selección de los textos?

- ¿Qué tipos de actividades realizadas antes de la lectura, durante la misma o posteriores a ella aparecen escritas o mencionadas en el cuaderno?

Conversación previa

Ilustración,

Copia,

Escritura de palabra o frase,

Otras: describir

- ¿Hay trabajo específico con el vocabulario en el cuaderno?

Mención de cantidad / inventario de palabras;

Organización en familias de palabras o campos de sentido

- ¿Qué cantidad de actividades se observan para el tratamiento de cada contenido?

- ¿Qué cambios se observan en los contenidos y en las actividades que aparecen a lo largo del año?

- ¿Hay marcas de corrección y evaluación docente en el cuaderno? ¿Las marcas son claramente explicativas para el niño? ¿Para los padres o adultos a cargo del niño? ¿Cuál es el criterio de corrección?

- El cuaderno, ¿incluye notas o comunicaciones a los padres o encargados de

de los niños? ¿Son comprensibles para todos los padres? ¿Cuál/es son sus temáticas?

La validez disciplinar hace referencia a la correspondencia de los contenidos presentes en el cuaderno con la estructura de las disciplinas científicas y del enfoque didáctico que operan como referentes en la selección curricular. Para terminar el análisis de cuadernos exponga sus conclusiones acerca de la validez disciplinar de la propuesta expresada en los cuadernos que analizó.

Condiciones de presentación del trabajo

Portada: Análisis de cuadernos (Datos: autor, jurisdicción, fecha)

Cuerpo del trabajo según las dimensiones de análisis expuestas en la guía.

Anexo. Fotocopias de los cuadernos analizados.

El trabajo se presentará paginado.

ANEXO 2: PÁGINAS SELECCIONADAS DE CUADERNOS DE CLASE DE PRIMER GRADO

Tomando en cuenta la guía para el análisis de cuadernos, los profesores de los IFD que compartieron este Ciclo han realizado el Trabajo Práctico ya presentado en este libro.

Como actividad de indagación de las prácticas docentes en la escuela primaria, este material generó, además, interesantes reflexiones durante los encuentros presenciales.

No siempre estos espacios de acercamiento al aula en las escuelas destino se generan sistemáticamente. Es por ello que se recomienda a los docentes de los IFD que comparten el Trayecto de la Práctica junto a los especialistas en el área, incorporar esta forma de trabajo. El cuaderno de los niños es un material que permite entrenar a observadores con una mirada crítica acerca de las formas de enseñanza, las actividades que se proponen para enseñar a escribir, las metodologías más frecuentes en torno a la alfabetización inicial, las formas y estilos de evaluación, entre otras cuestiones.

Es un material testigo de caminos que se abren y otros que se cierran en torno a las posibilidades que tienen los niños de aprender a leer y escribir. Se lo puede incorporar en las clases del IFD, ensayar a partir de lo dado otras actividades, crear nuevas propuestas didácticas, revisar metodologías alternativas, reflexionar acerca de los marcos teóricos subyacentes a las prácticas.

Para comenzar con esta tarea se presentan a continuación varias hojas de cuadernos de los recogidos por los docentes de este ciclo a fin de que puedan ser utilizados en las cátedras de los institutos. Fueron agrupadas según presentan temas interesantes para empezar a pensar.

Cada página de cuaderno está precedida por un título, una pregunta o una indicación de tarea. Queda a cargo del docente formador, analizar con sus alumnos, los aspectos sugeridos anteriormente.

COMUNICACIONES DEL/LA DOCENTE A LOS PADRES.

Mami: siempre se le copia sacando la cuenta al revés.

1000 + 8000 = 17

1000 + 10000 = 11000

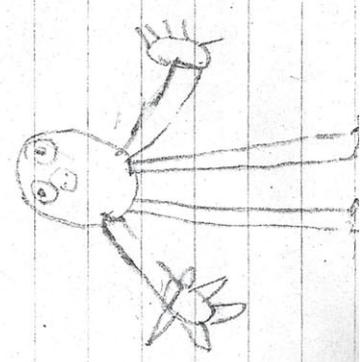
1000 + 10000 = 11000

1000 + 10000 = 11000

Costó mucho copiar bien ¡ me confundí!

• 10000

• 10000



HOY ES LUNES DE ABRIL
DIASOLEADO
LENGUA
COPIO DEL PIZARRON
BLUNA A] CASA

CONTAR LAS LETRAS 15
CARPUCHERA 10
LAPIZ 5
GOMA 10
CUADERNO 5

Mami: pelis con su
compañero y le estiro
el cabello.

x una y grande



Mami

COMUNICACIÓN A LOS PADRES. DERIVACIÓN DE TAREA AL HOGAR. ERROR CONCEPTUAL.

Finalidad informativa del cuaderno de clases.

QUERIDOS PADRES: LES COMUNICO LAS FECHAS DE LAS EVALUACIONES. EL DÍA 27/04 MATEMÁTICA: LOS NÚMEROS DEL 0 AL 5. EL DÍA 28/04 LENGUA: LAS VOCALES EN SUS CUATRO FORMAS.

LA MAESTRA

Hoy en mi cuaderno, 22 de 08

Quiero matemática porque me gusta aprender

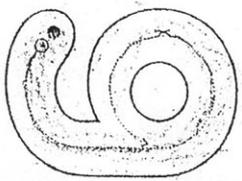
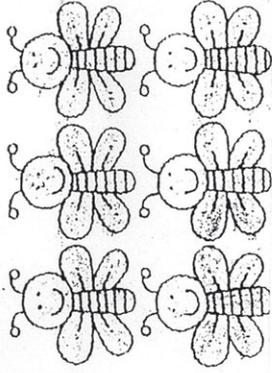
Papá: Martes 27/04 prueba de Matemática. Números hasta el 5. Jueves 29/04 prueba de Lengua. Las vocales.

2 de abril "Día del veterano de guerra"

hoy comienza el conector

JUEVES 27

MATEMÁTICA

Mañana 27-03 no tengo clases. Por fumigación



¿QUIÉN DIBUJA?

LENGUA

* CUENTO LA GALLINA COLORADA

* DIBUJO LO QUE ME GUSTÓ!

* Fabulosos

HOY ES VIERNES 1 DE ABRIL DE

2008 LENGUA

* CUENTO: EN EL FONDO DEL MAR

NICOLAS

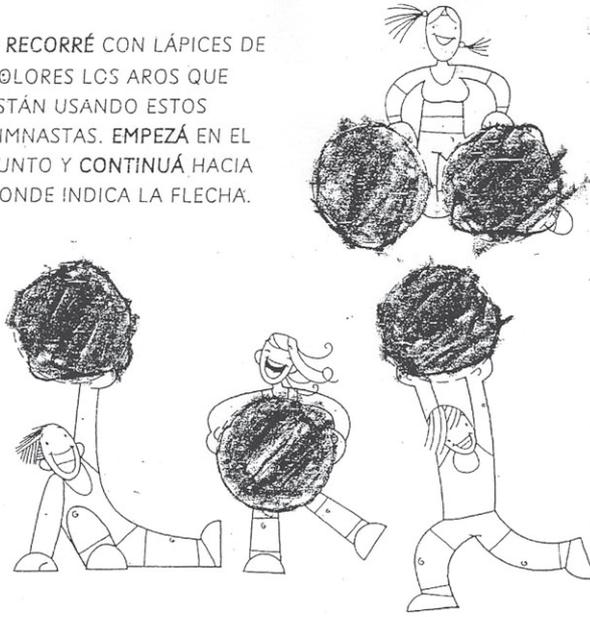
INCONSISTENCIA ENTRE LA CONSIGNA, LA RESOLUCIÓN DE LA TAREA Y EL VISADO.

Actividades:

VIERNES 7 DE MARZO

CON AROS

● RECORRÉ CON LÁPICES DE COLORES LOS AROS QUE ESTÁN USANDO ESTOS GIMNASTAS. EMPEZÁ EN EL PUNTO Y CONTINUÁ HACIA DONDE INDICA LA FLECHA.



● RECORRÉ LAS LETRAS CON TRAZOS REDONDITOS Y LUEGO COPIALAS.

C G O Q C E O Q

el alumno no lo hace

La primera actividad consiste en pintar aros y en un segundo momento recorrer con un lápiz las líneas punteadas que representan las letras C;G;O;Q. para luego reproducirlas nuevamente.

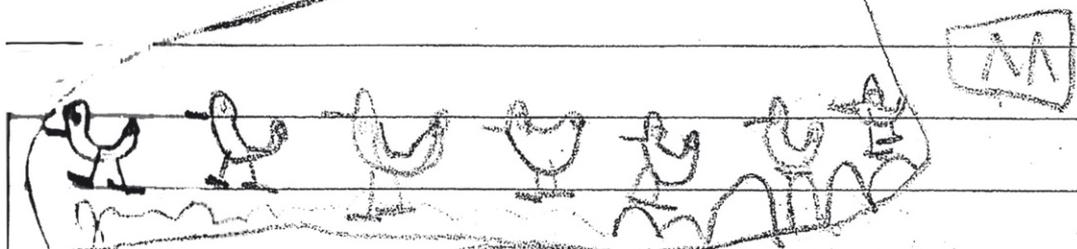
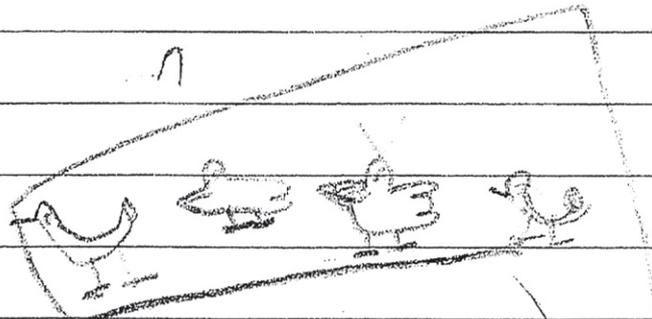
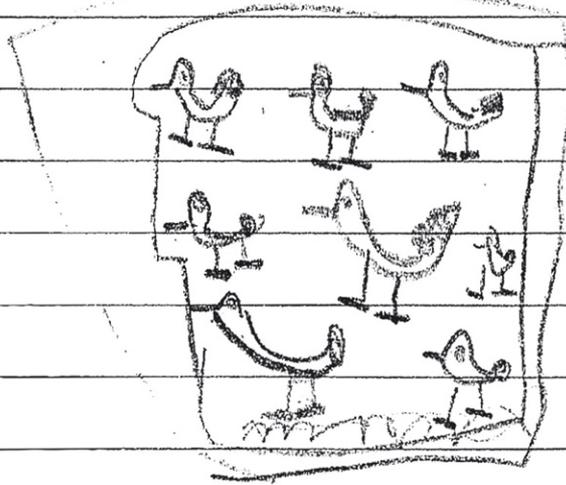
EL PROBLEMA MATEMÁTICO COMO TEXTO

TAREA

DIBUJAR LOS ELEMENTOS

RESOLVER

HAY 10 VOLARON 25 QUEDAN
 TENGO 13 ME DIERON 4 MAS ENGO
 COMPRE 4 REPARTI 2 TENGO
 TENGO 6 ME REG



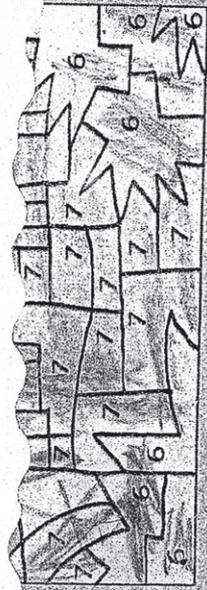
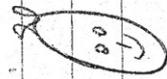
TAREA SIN CONSIGNA

20 DE ABRIL

DIA DEL ANIMAL

SEAMOS HUMANOS

RESPECTEMOS LOS DERECHOS



20 DE ABRIL

20 DE ABRIL

MELLA MO

LE N BUA

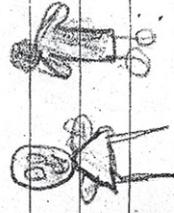
MIA MAMA MAMA

PAPA MAMA MAMA

LEO SOLITO

ELO SOLITO

SAPORASUSAL



CONSIGNA MAL FORMULADA

Lunes 7 Abril

Todas con vocal

● UNÍ CADA DIBUJO CON LA VOCAL QUE LE CORRESPONDA.

● PÉNSA Y DIBUJÁ PALABRAS QUE COMIENCEN CON:

A E I O U

objetos
usar

Aa - Aa - Aa - Aa - Aa - Aa

Ee - Ee - Ee - Ee - Ee - Ee

Ii - Ii - Ii - Ii - Ii - Ii

¿NOCIÓN DE PALABRA?

Hay 16 sílabas en 24 sílabas

(5)

ESCRIBO PALABRAS CON F

FE FE

FA FA

FO FO

FO FO

FI PA

FA FA

PO FA

GO, ENCERRÁ CON LA



¿NOCIÓN DE GRUPO VOCÁLICO EN ESPAÑOL?

Martes 22 de Abril

Completo y les muchas veces. Mayúsculas con color.
 aeil - aeil
 eia - eia
 iae - iae
 Eae - Eae
 Tea - Tea
 Aei - Aei
 Eia - Eia
 Iae - Iae
 Aie - Aie
 Oie - Oie
 Uea - Uea
 Eie - Eie
 Aei - Aei
 ioa - ioa
 aeo - aeo
 oea - oea
 Eio - Eio
 Aie - Aie

¿VISITAS EN PRIMER GRADO?

Suma de 40 + 40 = 80

Tarea las mules

Tarea M59

Lengua

Llegaron las acciones

Mamá come 5 manzanas.

come ama mira toma

Mi mamá me ama.

Ema come 5 manzanas.

Mami mira a Amir.

Mami toma agua.

LOS CUATRO TIPOS DE LETRAS. RELACIONAR CON EL MISMO EJEMPLO EN EL TEXTO "EL NENE" (ANEXO 3.2).

LAS VOCALES EN IMPRENTA Y EN CURSIVA:

A	a	E	e	I	i
á	á	É	é	Í	í

O	o	U	u
ó	ó	Ú	ú

MATEMÁTICA

LE CUADRO DE LOS NÚMEROS

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

ESCRIBO LOS NÚMEROS

0123456789

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9

DIBUJOS

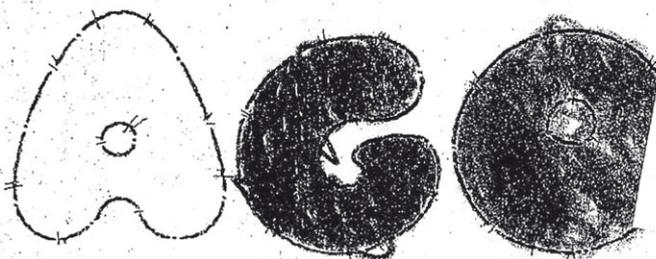
NOCIÓN DE LETRA Y SONIDO

Martes ;
 Hoy en la hora de clase hablo mucho
 completo la pag. 8 de los
 libros de cursiva

Jueves 31 de Julio

una letra con
 muchos sonidos.
 GA - GE - GI - GO - GU

GUE - GUI
 VIERNES 1º DE AGOSTO



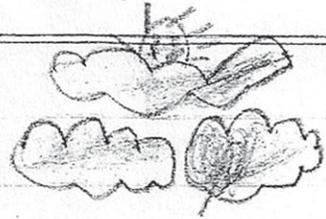
GENIAL

Martes 5 de agosto

ALFABETIZACIÓN Y GRAMÁTICA. PERTINENCIA Y SENTIDO

Martes 22 de julio

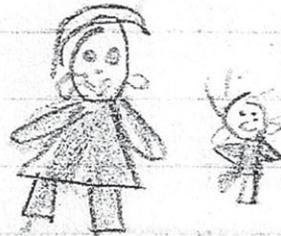
Hoy está nublado



La oración

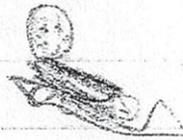
mamá Mi bien es

Mi mamá es buena



Sapo El hada

El Sapo hada



Bárbaro

ESCRIBÍ una oración



El gusano come manzanas

EL ARBOL TIENE MUCHOS FRUTOS.

EL MONTE ES ROJO.

EN EL NIDO HAY MUCHOS HUEVOS
EL DELFIN SALTA POR EL AGUA.

LA MESA ES MUY ALTA.
LA GOMA BORRA MUCHO.

ORDENO ORACIONES

¿IGLU GLOBO UN EN UN?

EN DRAGON UN LA REGLA
UN GLOBO EN UN IGLU.

UN DRAGON EN LA REGLA.

miércoles 22 de octubre.

trabajamos con las

letras

¿cuántas palabritas hay

¿CONCEPTO DE POESÍA?

A leer!

Leemos con atención la siguiente lectura.

marcamos con rojo las palabras que tengan p' verde las que tengan h

EL PISO DEL PATIO

EL PISO DE MI PATIO ESTÁ TAN LIMPIO

QUE ME PELEA CUANDO LO PISO

EL PISO DE MI CASA ES TAN FINITO

QUE ME PELEA POR UN SALTITO

do paso a cursiva y dibujo. Tomás y Tamara jugarán vta-te-ti.

SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS A PARTIR DE UNA CANCIÓN INFANTIL**CANCIONES INFANTILES**

- HABLAMOS SOBRE CANCIONES INFANTILES.
- ✓ MI SEÑO LEE.
- ✓ YO ESCUCHO ATENTAMENTE.

A LA LATA, AL LATERO

A LA HIJA DEL CHOCOLATERO.

A LA A, A LA A,

MARGARITA NO SABE PLANCHAR.

A LA E, A LA E,

MARGARITA NO SABE BARRER.

A LA I, A LA I,

MARGARITA NO SABE ZURCIR.

A LA O, A LA O,

MARGARITA NO SABE EL RELOJ.

A LA U, A LA U,

MARGARITA ERES TÚ.

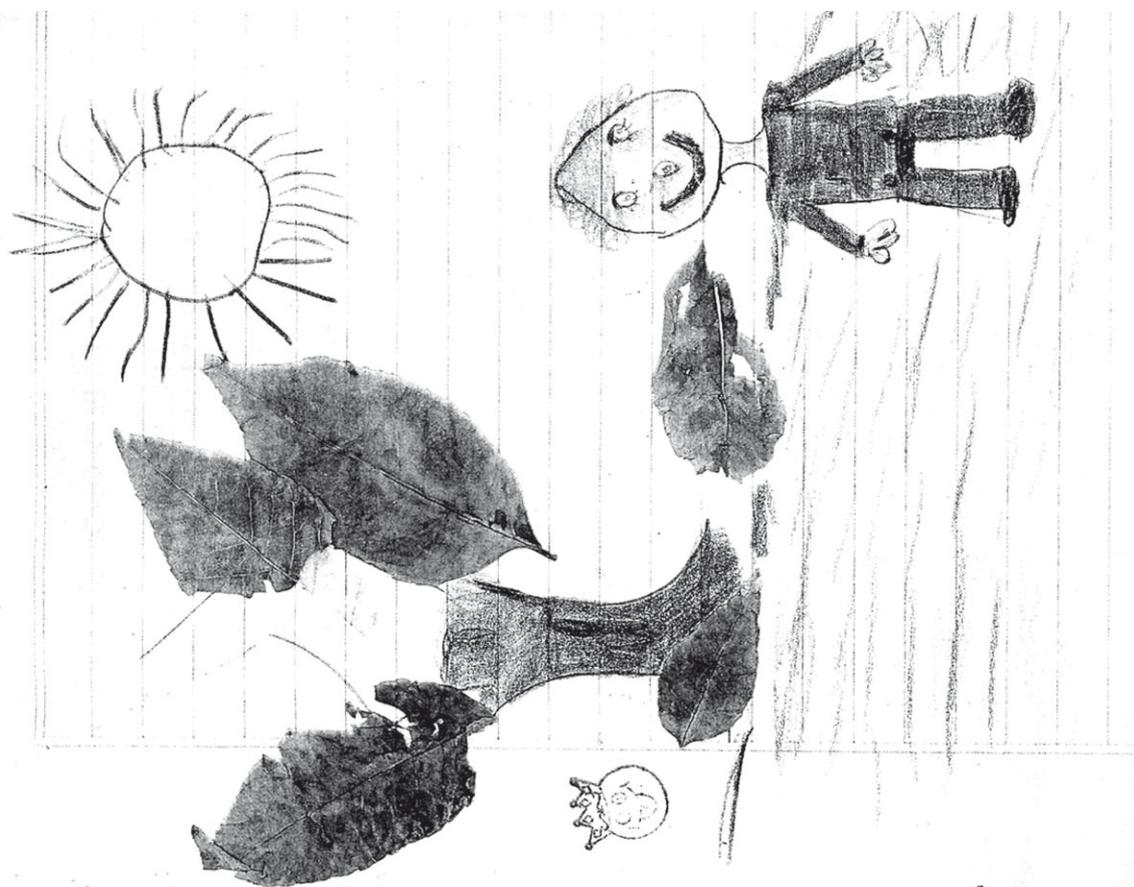
TRABAJAMOS EN EL LIBRO

LEEMOS EL TEXTO. RECITAMOS. JUGAMOS
CON LA RIMA.
"MARGARITA NO SABE..."

COLOREAMOS PALABRAS.

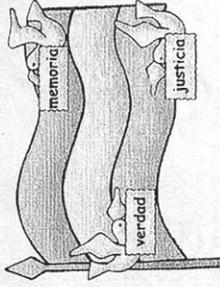
MATEMÁTICA

TRABAJAMOS EN EL LIBRO.



24 de Marzo

**DÍA NACIONAL DE LA MEMORIA
POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA**



El 24 de Marzo de 1976 un grupo de militares tomó el gobierno de nuestro país por la fuerza e impuso una dictadura durante la que nuestros derechos como ciudadanos no fueron respetados. Lo recordamos todos los 24 de marzo para que nunca más vuelva a ocurrir.

HOY ES MIÉRCOLES 26 DE MARZO

LENGUA

**PALABRA
CORTAS**

LATA

LATERO

PALABRAS LARGAS

CHOCOLATERO

MARGARITA

MATEMÁTICA

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9 / 2

0-1-2-3-4-5-6-7-8-9 /

HOY ES JUEVES 24 DE MARZO

LENGUA

TRABAJO A PARTIR DE CUENTO

comienza octubre

Leemos del libro de lecturas,

Leíste Excelente

El mago pánctacio

Pánctacio - tucos - decida

Abacada bta - cabta - conejo

Sacaba - decida - desaparece

Mezclaban - galletas - mágica

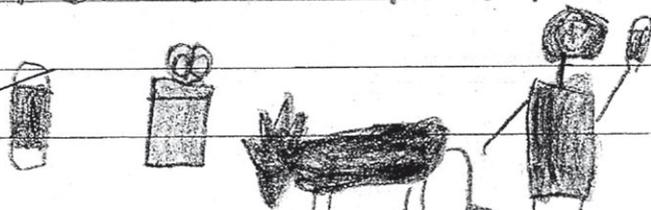
bochas - cocodrilo - cheta

Y los tucos hacen que la gente se ponga feliz.

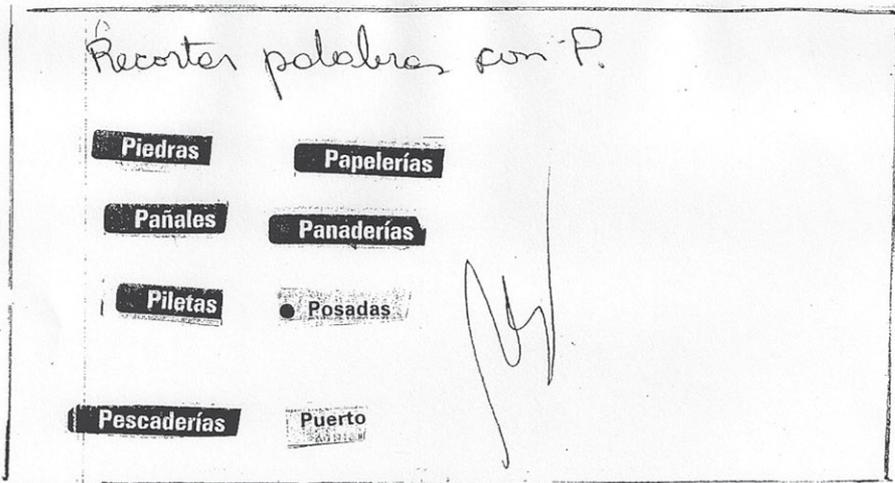
¡Qué lindo!

Dibaja las cosas que más te gustaron de la lectura.

¡Genial!

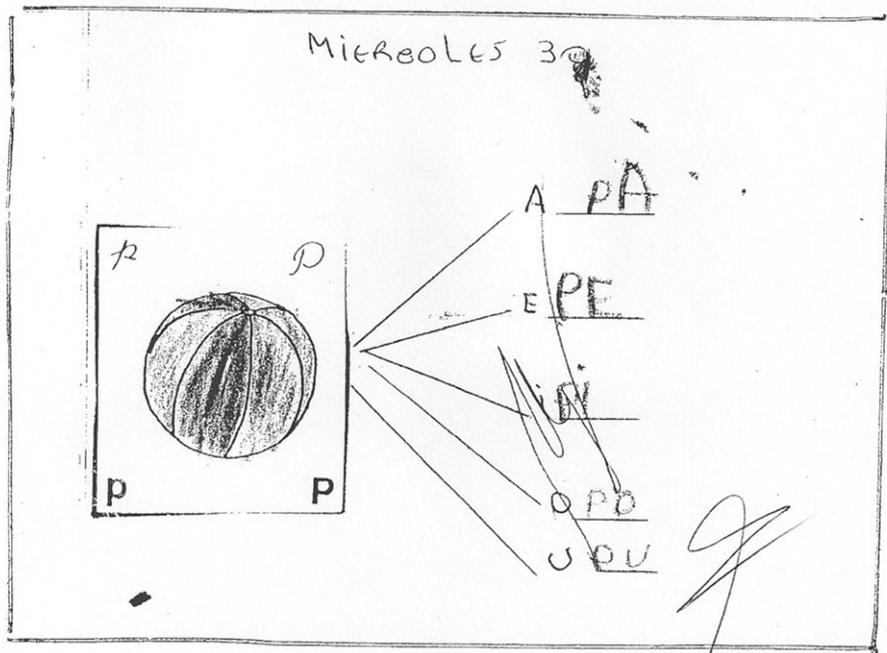


¿SECUENCIA DIDÁCTICA?



En estas actividades (ver atrás y arriba) se realizan recortes de palabras que comienzan con la "P". y se completan renglones con las sílabas PA, PE, PI, PO, PU.

En casa



Se sigue trabajando con las sílabas PA, PE, PI, PO, PU, con el dibujo representativo y la diferenciación entre mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva.

ANALIZAR EL TEMARIO DE LA EVALUACIÓN CUATRIMESTRAL

Evaluación de Lengua (Cuatrimestral).

- Escribir palabras (como pueda).
- Completar frases.
- Marcar el nombre del dibujo
- Jugar con pedacitos de palabras.
- Lectura.
- Letras dadas: a - e - i - o - u -
y palabras con: M - P - L - T -
N - B - S - C - D -

ANEXO 3:

3.1 EL MAESTRO LUIS IGLESIAS

Entre los materiales que el INFD pone a disposición de las cátedras de los institutos se encuentra el video “Luis Iglesias, el camino de un maestro”. Este documento permite tomar contacto con uno de los más entrañables testimonios de la docencia argentina y a la vez interiorizarse respecto de las características de un movimiento pedagógico que tuvo singular significación en nuestro país: la Escuela Nueva.

Sugerimos el examen de algunas propuestas metodológicas que figuran en el Anexo 3 a fin de que en las cátedras se puedan instalar espacios de análisis de modelos históricos vinculados con la alfabetización.

1. Analizar con los futuros docentes, en trabajo colaborativo de las cátedras de la Formación Específica y la Formación General, los principios rectores del movimiento de la Escuela Nueva en nuestro país y su incidencia en la formación de maestros que trabajaron en las primeras décadas del siglo XX. Ubicar la tarea de estos grupos de maestros argentinos en las condiciones de trabajo alrededor de los años 1930 a 1940. Analizar la propuesta pedagógica y el lugar que le asignaron estos docentes a la educación pública. Reflexionar en torno del lugar que ocupaban los y las docentes en el panorama político de la época.

2. Observar en los capítulos 1 y 2 la presentación que hacen algunos alumnos, hoy adultos, y algunos especialistas acerca de la organización del aula en una escuela rural. Comparar la organización actual en escuelas rurales de su entorno.

2.1. Recuperar las formas de organización del aula de la escuela rural relacionadas con:

- biblioteca
- ciencia
- museo
- uso de la tecnología
- lugar del arte
- guiones didácticos
- la colaboración solidaria entre alumnos y alumnas

2.2. Reflexionar con los futuros docentes acerca de las propuestas pedagógico-didácticas del docente. Analizar las soluciones que se presentan para abordar un grupo heterogéneo (1º a 6º grado) de 30 alumnos, en un aula de una escuela rural.

3. En los capítulos: Un día en la escuela, Los guiones didácticos y Cuadernos de pensamientos propios, se puede apreciar a través de varios testimonios cómo se preparaban las secuencias de trabajo, los materiales didácticos y cómo se organizaban los grupos de alumnos a fin de potenciar los momentos de enseñanza. Analizar con los alumnos, futuros docentes, la estrategia utilizada en los guiones didácticos. Inferir qué capacidad lectora y escritora deberían tener los alumnos de la escuela rural para ser usuarios de los guiones didácticos. Observar si existe este tipo de trabajo en las aulas de las escuelas primarias a las que concurren hoy los alumnos de los IFD.

4. El niño como centro de la pedagogía:

4.1. Cuando se piensa en el niño como centro de la propuesta pedagógica suele haber un rechazo de la enseñanza secuenciada o pautada. Recuperar a partir de los testimonios recogidos en el video las formas de secuenciación propuestas por el maestro Iglesias.

4.2. Analizar la fundamentación que sostiene a las actividades realizadas en los Cuadernos de pensamientos propios. Mencionar las diferencias que muestra el maestro Luis Iglesias entre las tareas en este Cuaderno y los deberes habitualmente realizados por los niños en sus casas.

5. El docente:

5.1. Reconstruir la figura docente a partir de los múltiples testimonios que se exponen en el material. Analizar los capítulos Ideas en Formación y Formación en Ideas donde se muestra la importancia del modelo en la formación de los docentes así como también las competencias generadoras de su mejor desempeño.

5.2. Observar con sus alumnos futuros docentes los capítulos: Grupo LILULI y Maestro y escritor, donde se exponen las características que distinguían al maestro de la época. Comparar con las características que distinguen los modelos docentes actuales.

3.2 UN MODELO PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO: LA PALABRA GENERADORA

La indagación realizada sobre los cuadernos de clase del primer grado revela que los y las docentes de la escuela primaria, en numerosas oportunidades, vinculan sus prácticas alfabetizadoras con la metodología de la palabra generadora.

Sin embargo, a partir del análisis exhaustivo de los cuadernos, puede afirmarse que las propuestas de alfabetización allí testimoniadas responden, en cambio, a metodologías de tipo sintético sin vinculación con el modelo al que los y las docentes dicen adscribir. Por su parte, desde los Institutos de Formación Docente no se producen rectificaciones críticas respecto de esta peculiar confusión metodológica ni comentarios que revelen el tratamiento adecuado de este tema en las cátedras de Lengua y Alfabetización Inicial.

Como señala M. Zamero (2010:45):

“...cabría preguntarnos en qué escuelas de la Argentina se está implementando hoy el método de palabras generadoras...”

...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”?”

Este estado de la cuestión metodológica abre un interesante espacio de indagación en los IFD, que pueden encarar con los estudiantes futuros docentes el estudio de un modelo histórico de alfabetización y su posterior confrontación con las prácticas actuales que se manifiestan como sus versiones contemporáneas.

Para contribuir con esa tarea, una breve referencia histórica permite recordar que el método de la palabra generadora aparece en el Río de la Plata en el siglo XIX a partir de la obra de los educadores José Pedro Varela y Francisco Berra, de extensa y prolífica actuación en el Uruguay, quienes rechazan el uso de las letras y los silabarios como punto de partida para la enseñanza de la lectura y la escritura y en cambio proponen tomar como unidad inicial la palabra, porque implica un trabajo sobre el significado (cfr, Braslavsky, 2005:77).

Especialmente influyente en la Argentina fue la obra de Francisco Berra quien en 1880 produce su libro *Carteles* que rechaza de manera polémica el uso de los silabarios y cartillas. Berra analiza los métodos de enseñanza de la lectura de acuerdo con su capacidad de activar el pensamiento. Por ello rechaza aquellos métodos que solo se proponen el desarrollo de la memoria e introduce el método analítico de la palabra generadora.

La obra de Berra fue inspiradora respecto de la realizada en la Argentina por Andrés Ferreyra quien publica en 1898 su emblemático libro *El nene* que es el punto de partida de una nueva generación de libros de lectura que mantienen sus rasgos hasta fines de la década del 60. En ellos la palabra es el punto de partida de la enseñanza y la imagen es soporte del método según los principios del sensoempirismo. Además, se introducen temáticas nacionales en las lecturas y se propone una escritura que procura acercarse a la noción de la oralidad que se tenía en la época.

Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Leer en esta colección, M. Zamero (2010:45) donde la autora explica qué características didácticas e institucionales caracterizaron históricamente la implementación del método de la palabra generadora en nuestro país.
- Confrontar con las características de la escuela actual.

LOS PRIMEROS PASOS EN EL MODELO DE LA PALABRA GENERADORA

El primer paso del modelo propuesto por Ferreyra en *El nene* comprende nueve palabras, que el autor denomina generatrices. Ellas son: te, mate, tela, cama, vaca, vaso, lana, soda y bote.

El autor subraya que al enseñar la primera palabra (te) se debe procurar:

- que el niño aprenda a leerla y escribirla como un todo, dándose cuenta de que el signo te es la representación de una cosa que él conoce,
- que “trabaje sus facultades mentales haciendo esfuerzos propios de observación, comparación, juicio y raciocinio” (p.44).

El procedimiento indicado al docente era el siguiente:

El/la docente debía tomar tres cajitas de igual dimensión y forma y mostrando el objeto (hebras de té) a los niños, debía hacerlo reconocer y nombrar; luego lo colocaba dentro de una de las cajitas y enseñando dos objetos distintos, como yerba y café, los colocaba en las otras. Luego cerraba las cajas y las cambiaba de posición, sin que vieran los niños, aunque diciéndoles lo que estaba haciendo. Les pedía que dijeran en qué cajita estaba el té. Los niños no podían identificarlo. El docente abría de nuevo las cajas y mostrándoles la que tenía el té, les informaba que pondría una señal en la tapa para saber donde estaba. Ahora los niños podían saber dónde estaba porque identificaban la señal. Seguidamente el docente escribía las palabras respectivas en las otras y los niños comparaban las formas. La siguiente tarea era grabar este signo en la mente para que no lo confundieran con ningún otro. Para ello se repetía este ejercicio hasta que los niños identificaran los tres nombres.

Señala Ferreyra: “Como fácilmente se comprende, ha habido un trabajo tácito en la mente del niño, que, observando, comparando e induciendo, ha llegado por sí mismo a descubrir una cosa... Hemos, pues, conseguido que el niño se dé cuenta de que el signo te representa el objeto que nombra, por convención que él mismo establece con sus compañeros y el maestro, con todo su mundo en el momento. Si

escribimos, pues, la palabra en el pizarrón, la conocerá; si la hacemos buscar en el cartel o en el libro, también.

Hemos llegado, pues, al momento en que él mismo la escriba; todos desearán hacerlo y por turno pueden escribirla en el pizarrón y luego todos en sus pizarras.” (p.44).

La segunda palabra generadora es mate y con ella maestros y alumnos siguen el mismo procedimiento anterior hasta que los niños la escriben.

Las palabras restantes de la serie son tela, lana, cama, vaca, vaso, soda y bote. Para aprender a leerlas y escribirlas no es necesario repetir el procedimiento de las cajitas porque los niños “ya han notado la convención que importa el signo con la cosa significada” (p.45). Basta que el maestro convenga con los niños que la palabra tela, por ejemplo, se va a representar con esa escritura.

Una vez aprendidas las palabras te y mate se procede a su análisis; es decir, se descompone la segunda en sílabas, para lo cual “el niño está habilitado para hacerlo espontáneamente por un esfuerzo propio de su inteligencia” (p.45).

El maestro, según Ferreyra, debe “provocarlo” a través de preguntas:

¿Cómo leemos esto (te)? ¿Y esto (mate)? ¿Hay alguna cosa en esta escritura (mate) que se parezca a esta escritura (te)?

El maestro borra la parte que dice (te) en (mate) y el niño induce que lo que queda de la palabra es (ma).

Del mismo modo se procede con el análisis en sílabas de las palabras restantes.

Cuando los niños han generado un corpus de palabras con el procedimiento anteriormente descrito, se realizan tareas de síntesis. Para ello se les presentan las siguientes palabras generadas:

Mamá	Tema	Cava
Maná	Sola	Bola
Boda	Mana	Vate
Bobo	Soso	Mama
Dada	Nana	Lava
Cana	Boca	
Dama	Nada	
Nabo	Mala	

Estas palabras están formadas por las sílabas: te, ma, ca, la, so, na, da, bo, que los niños ya conocen a partir de los pasos anteriores.

Como puntualiza Ferreyra: “A fin de hacerlos discurrir y que adquieran el hábito de leer, se puede proceder de varios modos” (p.46).

1. El maestro escribe las dos sílabas de una palabra en el pizarrón, por ejemplo, bo y ca, las hace nombrar y pide a un niño que escriba una al lado de la otra y le diga cuál está primero y cuál después; enseguida la clase lee la palabra.

2. Se dicta una palabra, se pide el número de sus sílabas, se hacen nombrar y escribir y se repite toda entera leyéndola.
3. Se escribe una palabra nueva, se hace borrar una sílaba primero y otra después, se pide a los niños que digan el nombre de cada una y luego qué palabra se había escrito.
4. Se escribe una palabra y se hace leer sin descomponerla en sílabas.
5. Se escriben todas las palabras del recuadro, se hace leer una a cada niño y la señalan en el cuadro. Luego hacen una frase con cada palabra.
6. Se escriben las nueve sílabas te, ma, ca, va, so, la, na, da, bo, y los niños deben formar palabras con ellas, oralmente, escribiéndolas en el pizarrón o en sus pizarras.

El paso siguiente introduce la frase con las mismas palabras precedidas de un artículo o adjetivo determinativo o bien seguidas de adjetivo calificativo.

La cama	Cada cama	Cada vaso
La tela	Cada bola	Cada te
La lana	Cada boca	Cada bote
La soda	Cada dama	Cada tema
La vaca	Cada cana	Cada nabo
La mamá	Cada nana	Cada bola
La boda	Cada boda	Bola sola
La nana	Cada mamá	Dama vana
La cana	Cada vaca	Vate bobo
La dama	Cada soda	Nabo soso
La boca	Cada lana	Vaca mala
La bola	Cada tela	Vaca dada

Los niños las leen y escriben, luego forman frases con ellas sin escribirlas, señalando las palabras que corresponden en el cuadro.

El paso siguiente introduce el estudio de las vocales a través de cinco palabras nuevas: Ida, uva, ala, oso y enana que los niños aprenden como las nueve primeras. De estas palabras se sacan las vocales separadas a través de preguntas que se formulan a los alumnos:

Se escribe la palabra Ida, por ejemplo, los niños la leen y se les pregunta: ¿Cuántas partes tiene esa palabra? ¿Cuál es la primera que suena? ¿Cuál es la segunda? –da.

Se borra la parte que dice da y se pregunta: ¿Qué hemos borrado? –da– ¿qué nos queda? –I.

De igual manera se procede con las otras para separar las vocales. Dice Ferrera: “Trabajo propio y espontáneo del niño debe ser éste y no del maestro” (p.48).

A continuación sigue un paso de tipo sintético destinado a la lectura de las sílabas y letras aprendidas:

ie	io	oi	ei	ua
ia	ai	ou	ui	uo
iu	au	eu	ue	

Siguen después estas palabras sueltas o precedidas de artículo:

Boa	Oda	Una oda	Una vaca
Una	Ate	La uva	La enana
Tea	Ama	La ola	Una tela
Eso	Uso	La boa	Una bola
Aso	Ima	Una tea	Una boca
Ola	Ananá	Una mamá	Una cana

El siguiente paso, analítico-sintético, comprende el análisis de las sílabas te, ma, ca, va, so, la, na, da, bo, su descomposición en sonidos y letras y su recomposición o síntesis con las vocales a, e, i, o, u y los diptongos ai, au, ou, oi, ue, ui, uo, ua, iu, ei, ia, io, ie, eu.

Nuevamente, se sugiere “provocar” a los alumnos para que descubran el sonido consonante por sí mismos. En palabras del autor:

“¿Cómo leemos esto? –te– ¿hay alguna cosa en esta escritura que se puede separar? –sí, señor– ¿qué es esa cosa? –e– Borrándola, ¿qué queda? –t– (señalando con el puntero). Escribo debajo ta, ti, tu, to y hago igualmente borrar la a, o, i, u, y pregunto si saben cómo suena esa escritura (t) sola. Es posible que algunos niños den el sonido correspondiente, pero como éste no es nunca exacto, poco hace al procedimiento que no se exprese bien; lo esencial es que el niño se dé cuenta de la articulación que existe entre la t con cada una de las vocales; y si hacemos la síntesis nos convenceremos de que ha habido un trabajo mental de inducción interna por el cual el niño, aunque no expresa el sonido consonante, se ha dado cuenta de él o sea de la posición oral correspondiente” (p.50).

De la misma manera se procede con las restantes consonantes y vocales y luego con las consonantes y los diptongos.

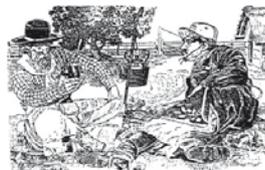
Seguidamente hay pasos para ejercitar la lectura y escritura de palabras con sílabas inversas mediante la síntesis inversa de las letras, es decir, haciendo seguir una consonante a una vocal. Las sílabas que deben formar y leer son: as, us, es, is, os, an, in, un, en, on, ul, el, il, al, ol.

Se continúa con todas las consonantes y con los dígrafos, siempre a través de palabras generadoras en número menor de diez. A esto sigue la lectura y escritura de oraciones sencillas donde se incorpora el nombre propio y el uso de la mayúscula. Luego gradualmente, siempre a través de palabras generadoras se estudian más dígrafos y consonantes que no establecen relaciones biunívocas con los fonemas, se incorporan más oraciones cada vez más largas y luego textos de lectura.

Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Analizar con los estudiantes futuros docentes el orden de los pasos y hacer una lista de los problemas de escritura que va desarrollando cada uno.
- Confrontar con el orden en que esos temas se desarrollan en los libros de texto actuales y en los cuadernos de la escuela primaria.
- Hacer una lista de temas de escritura que no están desarrollados en los pasos del modelo de la palabra generadora. Para completar esta tarea puede retomar los aportes de la propuesta del maestro Luis Iglesias.



PASO 1°

te		te

- 1 -



mate		te
te		mate
mate		te
te		mate
mate		te
te		te
mate		mate

- 2 -

la lima-mía
 una tina nueva
 ese mono bueno
 mi nene bonito
 una mesa de tala
 la mano de mamá
 la vela de sebo
 una mueca de mono
 ese dedo de la mano
 la vaina de lata
 mi vino de uva
 la casa de tu tío
 la muela de molino
 ese cubo de lata

- 52 -

ese lío de lona
 la cola de la mula
 la causa de la mueca
 tu saco de seda
 esa cueva de lobo
 la mina de dinamita
 la salida de la luna
 ese vuelo de ave
 la nieve de la loma
 ese velo de luto
 una mata de violeta
 la mano de la arto
 la manía de ese loco
 ese lomo de mi tamo

- 53 -



Valerio nada.
 Verónica dibuja.
 Zenona lee.
 Zulema cose.
 Yago sube.
 Yaro baja.



Viola		Zoilo	
Vega		Zorrilla	
V v		Z z	Y y
v v		z z	y y

- 66 -



Susana juega.
 Sara lava.
 Paulina enseña.
 Polonia lee.
 Diego llora.
 Dina corre.



Sara		Pepito	
Saúl		Dionisio	
S s		P p	D d
s s		p p	d d

- 67 -

Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

En la primera página del libro El Nene(ver pág 108) hay un problema básico, ¿cuál es?

PROFESORES DE TODAS LAS JURISDICCIONES DEL PAÍS QUE PARTICIPAN EN EL CICLO DE DESARROLLO PROFESIONAL EN ALFABETIZACIÓN INICIAL

- Ábalos, Adriana
- Ailán, Omar Alfredo
- Aldonate, Graciela B.
- Alegre, Liliana
- Alemán, María Belén
- Anticaglia, María Eugenia
- Arellano, Ana Margarita
- Barbeito, Patricia María Cecilia
- Basel, Paula
- Belluccini, María Laura
- Benavides, María Emilia
- Benítez, Isabel
- Bilbao, Bertha
- Bouza, Flavia Ivón
- Bugiolacchio, Ana María del Carmen
- Buitrón Navarro, Susana Isabel
- Caballaro, Claudia
- Cabrillana, Ana Gabriela
- Caduc, Andrea Viviana
- Calisaya, Gladis Abelarda
- Campo, María Cristina
- Camponovo, G. Lorena
- Campos, Elda Mariana
- Candel, Marina Daniela
- Cárdenas, Miriam E.
- Cardozo, Mirna del G.
- Castellano, Graciela Elina
- Castilla, Patricia Miriam
- Centurión, Dora Mabel
- Chegri, Adela
- Chimenti, María Alejandra
- Chocala, Magdalena Adela
- Colunga, Noemí Alejandra
- Cordero, María Alejandra
- Cruz, Gabriela Fernanda
- Cruz, Paula Andrea
- Cúrtolo, Mónica Lucía
- Decara, Celia Esther
- Del Corro, Julia Bibiana
- Delfino, María de los Milagros
- Dellatorre, María Luisa
- Díaz, Hilce Liliana
- Díaz, María de los Ángeles

- Díaz, Vanesa Patricia
- Estremadoiro, María Susana
- Farre, Graciela G.
- Fenoglio, Norma A.
- Fernández, Gloria
- Ferrari, Verónica Paola
- Figueroa Díaz, Ernesto René
- Fuente, Selva Beatriz
- Galoppo, Alicia Diana
- Gamarra, Raúl Gregorio
- Garnier, María Inés
- Giménez, Olga Alicia
- Gómez de Mahr, María Elizabeth
- González Sandoval, Gabriela
- González, Ana María del Luján
- González, Mercedes Alicia
- Gregorat, Martha
- Gutiérrez, Josefina Amaranta
- Gutiérrez, María
- Hende, Nora
- Hernández, Rosana
- Herrera, Guillermo Gabriel
- Isleño, Ricardo Hector
- Kölbl, Patricia
- Larraz, Lucrecia
- Leguizamón, Raúl David
- Lobo, Beatriz Marcela
- Lodoli, Nélica Cristina
- López Castaño, María Gabriela
- López, Adriana del Valle
- López, Fabiana A.
- Magno, M. Eugenia
- Manganelli, Daniela Rosa
- Mansilla, María Celina
- Marinelli, Nora Vivian
- Martínez, Elsa
- Martínez, Gonzalo Emilio
- Martínez, Héctor Eduardo
- Maxenti, Diana
- Meilán, Laura
- Morello, Graciela Beatriz
- Morinigo, Marco
- Moya, José
- Navarro, Marta Beatriz
- Nicola, Lilian del Valle
- Núñez, Carmen Graciela

- Ochoa, Mónica Alejandra
- Ochonga, Marta
- Olivera, Felisa
- Onnis, Silvia Araceli
- Orellana, Sandra Edith
- Orellano, Verónica
- Orofino, Marta Silvia
- Ortiz, Carina
- Osorio, Adriana
- Paz, Roxana
- Peinado, María Verónica
- Peña, Ana Karina
- Pereira, Susana Beatriz
- Pereyra, Verónica
- Pérez, María del Carmen
- Persia, Silvia Adriana
- Petrone, Claudia Andrea
- Pochettino, Alicia
- Puig, Viviana Estela
- Quiroga, Daniel Alberto
- Re, Estela Isabel
- Requelme, Pablo Nicolás
- Reyes, Cecilia
- Ríos, Rita
- Ripoll, María Alicia
- Rivarola, Ana Teresa
- Rivera, Rosa
- Rodríguez, José Luis
- Rodríguez, Patricia N.
- Roitman, Fanny Elina
- Roldán, Graciela
- Roldán, Lilian Elisa
- Ruarte, Pascuala Francisca
- Rubin, Marta Ester
- Ruiz, Gladys Susana
- Sabarots, Sara
- Sardi, Silvia
- Serpa, Raquel
- Sieber, Susana Beatriz
- Soba, Julieta Cecilia
- Soria, Ester
- Suárez, Elba Magdalena
- Tamaño, Claudia Inés
- Tarditti, Veronica Laura
- Toledo, María Elena
- Torres, Norma Patricia

- Trevisán, Olga Natalia
- Tudanca, Mariana
- Turletti, Raquel Cecilia
- Ulman, Valentina Adriana
- Usandizaga, Regina
- Vargas, Silvana E.
- Verón, Gladys Ramona
- Yorda, Teresa
- Zamero, Marta
- Zurita, María Cristina

Imprimió IPESA
en el mes de Febrero de 2010
Ciudad de Buenos Aires
Argentina