

La Formación de maestros que enseñan a leer y escribir

El desafío de la Formación Docente.

Colección Desarrollo Profesional Docente

La Formación Docente en Alfabetización Inicial



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

**Instituto Nacional
de Formación Docente**

La formación de maestros que enseñen a leer y escribir: el desafío de la Formación Docente.

El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Argentina. 2009-2015

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro
Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Gabriel Brener

Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional
Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación
Lic. Andrea Molinari

Coordinación Desarrollo Profesional Docente
Lic. Carlos Grande

Autorías

Selección de contenidos y escritura: Sara Melgar (Coordinación del Equipo de Alfabetización)

Lectura didáctica: Emilce Botte (Coordinación del Equipo de Alfabetización)

Edición: Lili Ochoa de la Fuente

Lectura y selección de material gráfico: Beatriz Di Alessio, Cristina Chiocci, Mariana Dell'Isola, Miriam López, Mariana Marchegiani, Valeria Sagarzazu (Equipo de Alfabetización)

INDICE

Agradecimientos

Prólogo

Presentación institucional

Introducción: propósito del libro y presentación de capítulos

CAPITULO 1. La historia del maestro alfabetizador argentino. ¿Quién, cuándo, dónde y cómo enseña a alfabetizar?

- 1.1. El siglo XIX: El Normalismo**
- 1.2. Mediados del siglo XX: De la confianza a la desconfianza por las metodologías para enseñar a leer y escribir**
- 1.3. Últimos años del siglo: La formación docente en la búsqueda de la alfabetización inicial**
- 1.4. Los Lineamientos Curriculares Nacionales: el espacio de alfabetización encontrado**

CAPITULO 2. La formación de formadores de maestros alfabetizadores. Respuesta a un estado de situación pendiente

- 2.1. Incógnitas de partida: evidencias de la investigación educativa**
- 2.2. La respuesta de una política de formación: El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, 2009**
 - 2.2.1: Construcción de un modelo de formación docente**
 - 2.2.2: Indagación en los cuadernos escolares**
 - 2.2.3. Construcción del campo intelectual de la alfabetización inicial**
 - 2.2.4. Los aportes de las disciplinas de referencia al campo intelectual de la alfabetización inicial**
 - 2.2.5. La colección “La formación docente en alfabetización inicial (2009-2010)”**

CAPITULO 3. El Ciclo viaja. Temas clave y articulaciones institucionales para enseñar a alfabetizar en los ISFD de las provincias argentinas

- 3.1. El Ciclo en las provincias**
- 3.2. Debates presenciales y producciones de 2012. Definición y formulación de planes de cátedra de Alfabetización inicial**
 - a-el objeto de la alfabetización**
 - b-el enfoque**

- c-los objetivos, propósitos y metas**
- d-los contenidos**
- e-la metodología**
- f-los recursos**
- g-la organización de tiempos y espacios como variables institucionales**
- h-la evaluación**

3.3. El problema de la articulación intercátedras

- a. La articulación entre los contenidos de la historia de la alfabetización y de la historia de la educación**
- b. Las articulaciones que permiten abordar coordinadamente las cuestiones metodológicas**
- c. Las articulaciones sugeridas para abordar una propuesta didáctica equilibrada en alfabetización inicial**
- d. Las articulaciones que permiten abordar coordinadamente el conocimiento del sujeto de aprendizaje**
- e. Articulación intercátedras para trabajar el sujeto de enseñanza**
- f. Articulación intercátedras para trabajar el contexto de la alfabetización**

Capítulo 4. El Ciclo y el abordaje de la cuestión metodológica en 2013: formar docentes que sepan enseñar a leer y escribir

4.1. La historia de la enseñanza de la lengua escrita

4.2. Fundamentos de la propuesta de enseñanza de alfabetización

- 4.2.1. Lengua oral materna y lengua escrita, características y diferencias**
- 4.2.2. La lengua escrita como objeto de aprendizaje y de enseñanza en la escuela**
- 4.2.3. Las lenguas como sistemas combinatorios**
- 4.2.4. Lengua oral y lengua escrita, complementarias y paralelas**
- 4.2.5 El tiempo en el aprendizaje de la lectura y la escritura**

4.3. Hacia un modelo equilibrado de alfabetización inicial. Componentes

4.3.1. Las competencias a desarrollar

4.3.2. Los ejes organizadores de una propuesta equilibrada de alfabetización

4.3.3. Las condiciones pedagógicas de base

4.3.4. Las características de los textos para aprender a leer

4.3.5. El abordaje didáctico Actividades globales, analíticas y sintéticas de cierre.

1. Actividades globales

1 A-Conversación

1B-Lectura modelica en voz alta del docente

1C-Renarración, recitación, recuperación de informaciones

1D-Escritura modelica del docente

1E-Exploración del paratexto

1F-Lecturas y escrituras exploratorias globales

2 Actividades analíticas

2A.Comparación de palabras

2B.Análisis de la cantidad, la direccionalidad y el orden de las letras en la palabra

2C. Trueque, elisión, adición y sustitución de letras para comprender el principio alfabético

2D. Los tipos de letras

2E.Lectura entre distractores

3 Actividades de escritura y sintéticas de cierre:

3A.Copia de palabras

3B.Completamiento y escritura de palabras con ayuda. Revisión conjunta

3C.Escritura de palabras sin ayuda. Reflexión y revisión posterior

3D.Escritura de oraciones y textos con y sin ayuda. Revisión

3E. Tareas de cierre

Lecturas recomendadas de materiales disponibles.

4.4. Una propuesta para la articulación entre cátedras del ISFD: el análisis crítico de un modelo alfabetizador

4.4.1. ¿Por dónde comenzar el análisis crítico de un modelo didáctico en alfabetización inicial?

4.4.2. ¿Qué características se observan en el sujeto que aprende?

4.4.3. ¿Qué operaciones mentales realiza el que aprende?

4.4.4. ¿Cuál es el rol del docente en este proceso?

Capítulo 5. El Ciclo en 2014: La evaluación, tema clave
--

5.1. Enfoque general de la evaluación

5.2. Niveles y funciones de la evaluación

5.3. Momentos o fases de la evaluación

5.4. La construcción de criterios evaluativos

5.5. La evaluación en la alfabetización inicial

5.6. La ideología de la evaluación en alfabetización inicial: garantizar el derecho sin obstáculos

5.7. Errores comunes y frecuentes

5.8. Evaluar el desarrollo de competencias o capacidades crecientes

5.9. Las competencias según los NAP

5.10. La búsqueda de indicios en alfabetización inicial

5.11. Del indicio al criterio

5.12. Las escalas

5.13. Criterios de validez

5.14. Cuando la evaluación va en contra del derecho: análisis de evaluaciones consideradas obstáculos

Bibliografía citada

Epílogo... y nuevo comienzo

Agradecimientos

Este Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial no hubiera sido posible sin valiosos aportes y apoyos institucionales sostenidos que merecen nuestro sincero reconocimiento.

Equipo Directivo del INFD:

Verónica Piovani, Directora Ejecutiva del INFD

Andrea Molinari, Dirección Nacional De Formación e Investigación

Perla Fernández, Dirección Nacional De Desarrollo Institucional

Carlos Grande, Coordinación Desarrollo Profesional Docente

Directivos que nos acompañaron en etapas anteriores:

María Inés Vollmer, Directora Ejecutiva del INFD (2007-2009)

Graciela Lombardi, Directora Ejecutiva del INFD (2009-2011)

María de los Ángeles Pesado, Coordinación Desarrollo Profesional Docente (2009-2013)

Colegas de áreas y programas que articulan con el Ciclo:

Ma. Cristina Hisse, Coordinación Desarrollo Curricular

Inés Capellacci, Coordinación Investigación Educativa

Lili Ochoa de la Fuente, Coordinación Investigación Educativa

Beatriz Alen Coordinadora de la Línea de acompañamiento a los docentes noveles en su primera inserción laboral y Coordinadora de la Colección Acompañar los primeros pasos en la docencia (ME/OEI)

Ministros de Educación de las Provincias que hemos recorrido desde 2010 a la fecha de edición de este libro, Directores de los Niveles Superior y Primario y de Educación Especial, Equipos Técnicos Jurisdiccionales, Referentes Jurisdiccionales, Equipos Directivos y Colegas de los ISFD de Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Medio y Educación Especial que nos brindaron sus sedes, atención, cariño, respeto y dedicación incondicional a la tarea.

¡A todos, muchas gracias!

PRÓLOGO

Andrea Molinari

Carlos A. Grande

La presente colección de materiales del área de Desarrollo Profesional Docente del INFD tiene por objeto socializar algunas de las acciones llevadas adelante en el área como parte de las políticas de la Formación Continua, en este sentido los ciclos de Desarrollo Profesional Docente, constituyen el marco que atiende a los diversos campos disciplinares y a problemas específicos de la enseñanza.

El derecho a la educación y el acceso al conocimiento, a través de la reflexión en contexto, con los colegas, sobre las prácticas pedagógicas del sistema formador, motiva a un diálogo con los diferentes actores de los niveles para los cuales forman, desarrollando la función indelegable de los Institutos Superiores como es el Apoyo Pedagógico a escuelas.

Los dispositivos aquí presentados, elaborados para la formación docente continua, como son los Ciclos de Desarrollo Profesional, constituyen una propuesta que permite poner en diálogo el desarrollo de un abordaje teórico conceptual, articulado con las prácticas docentes.

Son los sujetos, profesores y maestros, los que producen conocimiento a partir de las reflexiones que la propia práctica produce en las propias instituciones, teorizando sobre la tarea cotidiana y dando un anclaje en las dimensiones sociales, culturales y políticas de la función pedagógica de “educar”.

Todos los recorridos de formación realizados han dejado una impronta de trabajo horizontal que habilita a las preguntas, las dudas y a esos saberes que socializados se vuelven a significar de otras maneras. Poner en el centro de la formación a la enseñanza en el nivel superior implica profundizar en los sentidos de la educación, abordando desde el plano más concreto la educación como derecho.

Con la intención de seguir construyendo un proceso de trabajo colaborativo y en red, es que nace esta nueva serie denominada “Colección Desarrollo Profesional Docente”. Ésta da cuenta de los recorridos realizados en las diferentes líneas del área, y propone seguir reflexionando sobre la formación docente y la mejora de las prácticas de enseñanza.

La experiencia de formación llevada adelante en los Ciclos de Desarrollo Profesional, así como las diversas experiencias que se exponen en la presente colección, son el producto de un verdadero trabajo colectivo, en donde la voz de los otros habilita, permite seguir pensando, buscando integrar y optimizar los recursos de cada uno de los Institutos Superiores de Formación Docente de nuestro país.

Finalmente, y tal como expresa la Resolución CFE N° 30/07, un avance hacia una nueva institucionalidad lo constituye la generación de capacidad instalada, en ese sentido, resulta estratégico promover el funcionamiento de las instancias institucionales específicas de la formación docente, capaces de acumular conocimiento y memoria institucional, indispensables para potenciar procesos que sean transformadores.

Entendemos que la “Colección Desarrollo Profesional Docente” viene a colaborar en esa dirección.

Presentación institucional

En memoria de la Dra. María Cristina Davini, hemos seleccionado como presentación institucional de este trabajo fragmentos de su ponencia “Aportes de la Didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en Alfabetización inicial”, especialmente escrita para el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial.

Si se observa la historia pedagógica del país, podemos reconocer que la preocupación por la cuestión de la alfabetización inicial, siempre fue una prioridad, tanto en las escuelas como en la formación de los docentes, a lo largo de muchas generaciones. Nuestra escuela se prestigió siempre de haber conseguido alfabetizar a más del 95% de la población cuando en otros países hermanos estaban muy por detrás de esta cifra. Y esto ocurrió porque en la escuela y en la formación de los docentes se tomó este campo con mucho énfasis y se valorizó en las propuestas de las políticas educativas durante mucho tiempo. Lentamente, sin embargo, fue progresivamente descuidado. [...]



Hoy vivimos en la sociedad de la información, con el uso extendido de las tecnologías educativas y de Internet, pero aun así, ¿cómo accedemos a ellas si no podemos leer y producir comunicación escrita y/o recibirla y/o proponer criterios para seleccionarla u ordenarla? El lenguaje, la herramienta por antonomasia de la sociedad y de la integración del sujeto al mundo, tiene mucho que ver con esto. [...]

Quienes venimos recorriendo el sistema educativo argentino a lo largo del tiempo sabemos que pasamos por un período en que se dedicaba tiempo a la formación en métodos de alfabetización, comúnmente conocido como “la querella de los métodos”. Era habitual revisar y poner en práctica propuestas referidas al método global, a la palabra generadora, o propuestas analíticas o sintéticas, entre muchas más. [...]

Con independencia de que hoy se hayan renovado los marcos conceptuales y los aportes académicos gracias al avance de las ciencias lingüísticas y cognitivas, la cuestión sigue siendo relevante para la formación de los maestros. Su inclusión en los Lineamientos curriculares nacionales, busca recuperar, de modo actualizado, su significación, en pos de encontrar diferentes y mejores formas de asegurar los

aprendizajes de los alumnos, y el logro de más y mejores condiciones para una vida digna y para su participación cultural. [...]

Formar nuevos docentes implica apoyarlos para que entiendan a la profesión como práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica, y a la docencia como un trabajo profesional institucionalizado. Implica reconocer sus genuinas tomas de decisiones en el acto de enseñar: esto presenta al docente como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas renovadoras y pertinentes a los distintos destinatarios y contextos. [...]

La docencia es una práctica profesional centrada en la enseñanza, con idoneidad y capacidad para organizar y dirigir situaciones de aprendizaje en contextos diversos. Nuestros alumnos, futuros docentes tienen que poder reconocer a los contextos y a los sujetos que en ellos estén, como fuente de enseñanza, concibiendo y desarrollando dispositivos pedagógicos que permitan poner en armónica relación ambas partes de este vínculo. [...]

Como consideran los estudios de sociología de las profesiones, la racionalidad de cualquier profesión, cualquiera sea el campo, consiste en la consecución y búsqueda metódica de un fin determinado de manera concreta y eficaz, en cuanto a los logros de carácter práctico, a los resultados. No olvidamos decir que estos resultados se logran mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados. Esta es una definición que desplaza del tema profesional a un oficio *amateur*. En el caso de los docentes no esperamos que se desempeñen sólo como prácticos, actuando por ensayo y error, porque los riesgos son muchos, tanto desde lo social como desde lo individual. [...]

Desde esta perspectiva, la docencia expresa una *práctica profesional específica* que pone en funcionamiento medios adecuados para cada situación educativa conforme distintas finalidades e intenciones. Como en toda profesión una buena parte del *oficio* se va aprendiendo en experiencias prácticas, decantando la propia experiencia. Pero como en todo saber profesional por más que se aprenda de la práctica, la profesión no puede basarse sólo en ella. La docencia es una profesión que se apoya en un cuerpo de conocimientos estructurados, cuyo valor puede analizarse por sí mismo, independientemente de quién las ejecute. Esto es lo que hace que un cuerpo de conocimientos tenga existencia y validación en sí, más allá de los sujetos. Por supuesto que siempre se operan cambios a lo largo de los años, de las décadas, propios del avance científico o de la investigación o de las reflexiones en el campo de trabajo. Pero estos campos de conocimientos siempre existen. [...]

El docente en el ejercicio de su profesión requiere de algunos principios y reglas básicas, de formas básicas de intervención que le posibiliten la consecución metódica de los fines. Es por esto que el docente necesita contar con normas generales que orienten la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir su experiencia. Es entonces que reconocemos la contribución de la Didáctica como campo de conocimiento que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza a fin de alcanzar, de forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas. [...]

En el espacio de la alfabetización pasa lo mismo, hay una intención y entonces debe haber algún principio. Esto nos compromete a estudiar y profundizar a lo largo de la vida profesional muchos aspectos bien complejos. Pero nuestro compromiso es con los alumnos, futuros docentes, a los que les tenemos que acercar con sencillez pero validez el conocimiento para la construcción de su experiencia. [...]

Los aportes de la Didáctica General brindan soportes, apoyan y sustentan a las Didácticas Específicas. En el caso de la Alfabetización Inicial, como en el de cualquier otro campo que se incluya en la formación, existen criterios y estructuras metodológicas referidas al desarrollo específico de la lengua oral y escrita. Ellos se alimentan, por ejemplo, de aportes de los estudios referidos a la construcción y desarrollo del lenguaje y de los procesos cognitivos y su expresión. Menciono en especial a la lengua escrita ya que es responsabilidad de la escuela, tiene un peso significativo en las aulas; la lengua oral, en cambio, la aprendemos desde la cuna. Por eso los convoco a profundizar las investigaciones y estudios que, en el campo de la Alfabetización se vienen realizando, para poder reflexionar críticamente sobre los supuestos y prácticas escolares en relación a esta temática a fin de producir alternativas de superación del fracaso en el aprendizaje: “Todos somos capaces de aprender”. [...]

No propongo adherir a una visión instrumental y mucho menos, recuperar el clásico tecnicismo. Enseñar nunca es solamente una cuestión de aplicación instrumental de una receta. Nunca lo es, ni lo será. Me atrevo a compartir con ustedes unas palabras que escribí hace poco en compañía de una colega, “no hay palabra más bella, más mágica, más política, más apasionante que la palabra ‘enseñar’”. Recuperar la centralidad de la enseñanza es ejercerla como práctica intencional y deliberada, dirigida a que los alumnos aprendan en forma cotidiana en el marco de las grandes finalidades. Y esto no es solo una cuestión instrumental. Es importante recuperar esto en el currículum, en la práctica docente, en el aula, en las escuelas, en los institutos. [...]

En simultáneo, *se requiere también recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar*. Revisemos el discurso del “prejuicio de la incapacidad”, recordemos el “efecto Pigmalión”. Esta cuestión es fundamental en cualquier enfoque pedagógico que se base en la confianza en que el otro puede. Pero es doblemente importante en la formación de los docentes, porque si el alumno, futuro docente tiene autoconfianza, va a transmitir autoconfianza a sus alumnos. [...]

En tercer lugar, tenemos que recuperar el concepto de que para *aprender a enseñar* hay que tener *andamiajes disponibles*. Nadie aprende solo ni en un pase mágico. Para que el otro aprenda a enseñar, tiene que tener soportes, sobre todo en los momentos de poner en práctica o de experimentar o diseñar las situaciones nuevas. Sin dudas, la Didáctica tiene muchos aportes para brindar estos andamios. [...]

Finalmente, entre esos andamiajes, es bueno mostrar al otro cómo puede enseñar, desde el trabajo en conjunto con sus profesores. Hay que perder el miedo a modelizar, un docente experimentado puede ser positivo en la carrera de un docente novel. Esto es a veces visto como autoritario o tradicional, pero los docentes que llevan ya varios años en el sistema educativo conocen la importancia que en sus carreras docentes tuvieron aquellas figuras de docentes experimentados y generosos, que compartían las aulas y enseñaban juntos, “enseñando a enseñar en situaciones prácticas”. [...]

Hay que tener en cuenta que para realizar una construcción metodológica, el alumno tiene que tener algún abanico de posibilidades sobre las cuales construir. Nadie puede hacer una pared sin ladrillos. Esta idea de construcción, se refiere a ir tomando decisiones ante situaciones que no son idénticas, que dependen también del grado de participación e interés de los alumnos, dado que hay un proceso dialéctico de interacción entre el grupo y el docente que varía según la situación. [...]

El docente siempre es un constructor activo, siempre elabora en función del contexto, pero tiene que tener “materiales” para la construcción, a menos que pensemos que se construye a partir de la intuición individual. En la construcción hay criterios, normas, principios básicos y valores. El método elegido depende de lo que se esté buscando, de las características del tipo de problema o del contenido que se aborda, de las características de la intención pedagógica, del equilibrio dinámico entre un proceso de transmisión y otros de elaboración y experimentación práctica. Hay distintos métodos, no hay uno: no es lo mismo trabajar con estudio de casos que trabajar con redes conceptuales o en el laboratorio de Física. Los docentes los tienen que conocer, tienen que saber

cuáles son sus fortalezas y debilidades, para qué sirven y para qué no sirven, ponerlos en práctica, jugarlos, combinarlos. Hay una variedad de metodologías sobre las cuales los docentes pueden realizar sus propias construcciones o estrategias. [...]

Como balance, propongo entonces, que recuperemos *la enseñanza*, recuperemos el *docente enseñando* y recuperemos *los métodos* para poder enseñar bien en los distintos espacios, incluyendo el que a ustedes los ocupa: la *alfabetización inicial*.

Introducción: propósito del libro y presentación de capítulos

Este libro se propone recuperar la historia de una propuesta de desarrollo profesional que desde el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación (INFD) de la República Argentina se planteó algunas metas y recorrió algunos caminos poco transitados en la formación de formadores de maestros para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura o alfabetización inicial.

El punto de partida irrenunciable de esta propuesta que conformó un Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial fue recuperar datos diagnósticos confiables acerca del estado de situación nacional de la enseñanza de la alfabetización a los futuros maestros de grado.

En función de esos datos diagnósticos, que daban cuenta de extrema desorganización y debilidad en la articulación de los marcos políticos, institucionales, científicos y pedagógicos en la formación de maestros alfabetizadores, el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial se propuso:

- reconsiderar de forma epistemológicamente rigurosa los marcos teóricos y didácticos de la alfabetización inicial;
- articular el campo intelectual de la alfabetización a través del trabajo coordinado de académicos, equipos técnicos, didactas y docentes;
- abrir el abanico de disciplinas de referencia para la alfabetización inicial incorporando aquellas que en la actualidad proveen investigaciones básicas respecto de los procesos individuales y sociales que se ponen en juego en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura;
- gestionar la producción de materiales de estudio especialmente pensados para los docentes de nivel superior a cargo de la alfabetización inicial, pero también para los docentes a cargo de la formación general y el espacio de la práctica docente;
- tomar contacto presencial en jornadas compartidas con los formadores de docentes al menos una vez al año para debatir y consensuar el mejoramiento de la formación en alfabetización;
- propiciar el trabajo articulado de las cátedras en los Institutos de Formación y con las escuelas destino o asociadas;
- mantener espacios virtuales de perfeccionamiento y consulta.

En estas páginas se encontrará la cronología de acciones, producciones, encuentros y debates que desarrolla este espacio de formación.

En el capítulo 1 se revisan algunos antecedentes históricos de la alfabetización en la Argentina, desde el Normalismo en adelante, imprescindibles para comprender el estado de situación de partida del Ciclo y la pertinencia del camino elegido.

En el capítulo 2 se parte de la investigación que produjo el *Mapa Nacional de la Formación Docente* de 2005, donde se abordó la complejidad institucional de la Formación Docente y las características de los saberes de los formadores. Luego de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, la primera producción del equipo de Alfabetización responsable del modelo de desarrollo profesional propuesto por el Ciclo fueron las *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*, trabajo realizado junto con la Dirección de Curriculum del Ministerio de Educación. Se da cuenta, asimismo, de la articulación del Ciclo con la investigación que se produjo desde el área de Investigación del INFD respecto de la enseñanza de la alfabetización en la Educación Superior y se exponen los primeros pasos dados por el Ciclo en la etapa 2009 – 2010. En dicha etapa se propuso el trabajo conjunto de equipos técnicos, docentes y académicos para conformar el campo intelectual de la alfabetización y se produjeron materiales de base para la formación de formadores con aportes de las disciplinas de referencia, cuyas contribuciones específicas a la alfabetización se explican en el capítulo.

En el capítulo 3 se muestran los comienzos del trabajo en terreno con los formadores de docentes, convocados para dar forma actualizada y epistemológicamente rigurosa a los planes y proyectos de cátedra de alfabetización y para articular las cátedras de los Institutos de Formación Docente. Este trabajo se realizó durante 2011 y 2012 en las provincias del país. En el capítulo se detallan los componentes de un plan de cátedra y al examinar cada uno se focalizan los nudos críticos que se fueron encontrando y que impedían su correcta elaboración. Cada uno de estos nudos críticos se despliega y explica en los capítulos subsiguientes.

En el capítulo 4 se exponen las acciones desarrolladas en 2013 donde se debatieron las características que deben revestir los modelos alfabetizadores para que puedan considerarse actualizados respecto de la pedagogía, la didáctica y la investigación básica contemporáneas. En esa línea, se exponen las características de base de un modelo alfabetizador prototípico y completo y se analiza la pertinencia de su estructura, espiralamiento, selección, organización y secuenciación de contenidos. Asimismo se explica cómo se realiza un análisis metacognitivo de modelos alfabetizadores.

En el capítulo 5 se explican las acciones de 2014 donde se focalizó el tema de la evaluación. Se analiza la evaluación desde la formación general, con exposición detallada de marco ideológico, niveles, formas e instrumentos. Luego se aborda la

evaluación en alfabetización inicial cuya enseñanza es particularmente débil en los institutos de formación, situación que se manifiesta en el carácter discrecional de las conductas evaluativas de los docentes, especialmente en el primer ciclo del sistema educativo. Para ello se parte del análisis de los errores comunes y frecuentes que los alfabetizandos cometen cuando están aprendiendo y cuya génesis se desarrolla con detalle. Se explica asimismo cómo recoger indicios y elaborar criterios y escalas evaluativas para poder formular juicios de valor debidamente fundados y para evitar patologizaciones o discriminaciones sociales, producto del desconocimiento docente.

El Epílogo muestra la etapa 2015 en la que las propuestas del Ciclo son valorizadas como base para la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial, que puede considerarse heredera y continuadora de los propósitos fundantes que dieron origen al recorrido reseñado en estas páginas.

A lo largo de los capítulos reservamos espacios para las voces de algunos de los colegas que representan a todos los que nos acompañaron en este comprometido viaje.

CAPITULO 1. La historia del maestro alfabetizador argentino. ¿Quién, cuándo, dónde y cómo enseña a alfabetizar?

La problemática de la alfabetización inicial se podría concentrar en estas preguntas: ¿Quién, cuándo, dónde y cómo enseña a alfabetizar? Responderlas invita a un muy breve recorrido por los tiempos y espacios en los que se fueron tomando decisiones en relación con la alfabetización inicial hasta llegar a nuestros días. Este recorrido permite entender cuáles fueron las razones y circunstancias que llevaron a tomarlas, en qué contextos, de qué modo se materializó su reflejo en las aulas y cuál es el aporte a este aspecto central de la política de la formación docente que realiza el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial que implementa el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación desde 2008.

1.1. El siglo XIX: El Normalismo

El Normalismo resultó uno de los pilares fundamentales de los procesos de regulación social en el marco de la constitución del sistema educativo, configurándose como una corriente político-pedagógica que se articuló con el proyecto de construcción de una Argentina moderna. Como tal, el discurso normalista estableció prácticas y disposiciones sociales, encuadrando y direccionando la naturaleza del ejercicio de la profesión docente y organizando la institucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos. El Normalismo produjo pautas de comportamiento, procedimientos, reglas y obligaciones que ordenaron y regularon cómo se debía desarrollar la profesión de enseñar, actuar en la escuela, estar, sentirse y hablar de ella. También impactó en el modo en que los docentes construyeron sus experiencias subjetivas y asumieron una identidad en cuestiones pedagógicas y sociales en un sentido más amplio (Otero, J. 2014).

En ese contexto, las escuelas normales formaron maestros para la educación primaria. Enseñar a leer y escribir era sin duda experticia de maestros, pero además, era enseñar la lengua nacional escrita. La política lingüística en esos tiempos mantenía la correspondencia entre estado y lengua; por lo tanto, la mayor parte de las naciones eran definidas como monolingües: se sostenía que a un estado le correspondía una lengua (Melgar, S. 2010).

Sobre ese modelo “un estado-una lengua” fueron precisamente los maestros, escalafonados en una institución fuertemente jerárquica, los que escribieron, devenidos en inspectores de escuelas o de la mano de ellos, los libros de texto y los métodos de alfabetización, en torno de versiones de un modelo analítico

dominante conocido como modelo de la “palabra generadora”. Maestros formaban maestros y el grado de experticia más alto de un formador se manifestaba en la posibilidad de diseñar y poner a prueba una versión de este método alfabetizador generalizado en la primera parte del siglo XX (Braslavsky, B., 1985; 2005; Melgar, S. 2010).

1.2. Mediados del siglo XX: De la confianza a la desconfianza por las metodologías para enseñar a leer y escribir

Avanzado el siglo XX, el Normalismo empezaba a mostrarse como un movimiento cada vez más complejo, que contenía distintas tendencias. Por un lado, un enfoque de arraigo positivista-normalizador que se había originado en las propuestas de José M. Ramos Mejía, Rodolfo Senet y Alfredo Ferreyra. Por otro, las particulares miradas de los normalizadores laicos y católicos que encontraron en las corrientes pedagógicas que fueron definiéndose, espacios de inscripción política e intelectual. Esto fue posible porque la condición de *maestro o maestra normal* no impedía la adscripción docente a los nuevos enfoques político-pedagógicos de la época.

En esos años se extendía un discurso escolar que adoptó nociones provenientes de la medicina y la biología. En ellos, la escuela era pensada predominantemente como el mecanismo principal para esa finalidad; debía corregir hábitos e imponer modos de vida a través de dispositivos de “ortopedia” pedagógica, homogeneizar a una masa de población que se había vuelto diversa, compleja y heterogénea y “argentinar” en torno a una idea de nacionalidad al conjunto de personas que provenían de orígenes, experiencias y tradiciones sumamente diversas. La escuela era – a la vez- inclusiva, disciplinaria, promotora de derechos, impulsora de un orden establecido, constructora de ciudadanía y de subalternidad (Otero, J. 2014).

En las décadas del 20 y 30 se produjeron tensiones entre los enfoques conservadores de matriz normalista y prácticas innovadoras como las propuestas del movimiento Escuela Nueva que promovía la transformación de las prácticas educativas ponderando el protagonismo del educando en la construcción de su trayectoria escolar. Fue así como los educadores y pedagogos adscriptos a este movimiento postularon una educación centrada en el trabajo y la ejercitación que respetaba los procesos subjetivos y el valor testimonial de las producciones escolares contra las prácticas homogeneizadoras y disciplinadoras propias del formato escolar normalista tradicional (Otero, J. 2014).

A mediados del siglo XX se produjeron cambios sustantivos en la formación docente. La transferencia de la formación docente al nivel terciario produjo como

consecuencia inmediata la distancia entre el nivel formador y las escuelas primarias como nivel destino, dado que la formación de maestros no era asignada a maestros con trayectoria en el sistema primario sino a profesores universitarios o de nivel superior formados para enseñar en la escuela media. La metodología, que era el saber propio del maestro, empieza a identificarse con una postura mecanicista.

A partir de las décadas 60-70, se produce una interrupción significativa de la discusión. Diversos autores señalan el surgimiento de la “tecnología educativa” como causa del silenciamiento de la discusión metodológica. En el marco de esta corriente, el método se interpreta decididamente como una cuestión instrumental, como un conjunto de técnicas destinadas a mejorar el aprendizaje. En el mismo sentido, la didáctica se concibe como una disciplina instrumental reducida a la formulación de pasos mecanizados para adquirir conocimientos con lo cual la metodología debilita su relación con el conocimiento mismo.

Contemporáneamente, la segunda mitad del siglo XX asiste a un importante desarrollo de conocimientos referidos al sujeto del aprendizaje. El énfasis en el sujeto que aprende dota a la escuela de miradas refinadas en torno de las características generales de la inteligencia infantil y sus modos de apropiación del conocimiento natural y social e instala consensos que aparecen en todas las propuestas educativas y por ende en las alfabetizadoras. Estos consensos orientan el rol del docente alfabetizador hacia la figura del guía de los aprendizajes que detecta los intereses y necesidades básicas de aprendizaje del sujeto, crea las condiciones de una interacción cotidiana entre este y los objetos de conocimiento y activa los conflictos cognitivos, pero no interviene en el proceso con una metodología de enseñanza. La metodología alfabetizadora misma pasó a ser considerada una herencia inútil de la primera mitad del siglo XX (Melgar, S. 2010).

1.3. Últimos años del siglo. La formación docente en la búsqueda de la alfabetización inicial

En ese contexto general desconfiado de las metodologías, sin embargo, desde fines del siglo pasado y en el presente, la inclusión de la enseñanza de la alfabetización en la formación docente fue percibida de manera creciente como una deuda sustantiva. Por esto constituyó el contenido de distintas propuestas que desde el Ministerio de Educación de la Nación se pensaron para la formación de grado de los maestros de la escuela primaria y también para el desarrollo profesional de los formadores de docentes en ejercicio que se desempeñaban en los Institutos de Formación Docente.

Una propuesta de formación de grado fue el Proyecto Magisterio Enseñanza Básica (MEB, 1986-1990) durante el primer gobierno democrático posterior a la dictadura militar; otra propuesta fue la del Proyecto de Transformación de la Formación Docente (PTFD) en la década del 90.

Entre 2000 y 2001 el Programa de Fortalecimiento de la Capacitación incluyó un módulo referido a la temática. Entre sus destinatarios se encontraban profesores en ejercicio de distintos IFD del país; sin embargo, esta participación no suponía su representación provincial y los contenidos abordados no alcanzaron a ser sistemáticamente institucionalizados.

En el año 2002 se realizaron un seminario federal y seminarios regionales sobre la Enseñanza de la Alfabetización, destinados exclusivamente a profesores de IFD. Especial repercusión tuvieron los de las regiones NEA (noreste argentino) y NOA (noroeste argentino). Para esta última región se realizó en diciembre de 2003 un segundo seminario. Desde entonces, se concretaron distintos proyectos provinciales; sin embargo, ninguno tuvo el carácter federal, la continuidad y el carácter vinculante que hubiese permitido su instalación como política del Estado.

1.4. Los Lineamientos Curriculares Nacionales: el espacio alfabetizador encontrado

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) de 2006 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente, con especial referencia a la Formación de Docentes Inicial y Continua como una parte importante de las funciones del Sistema Educativo Argentino (LEN, art.71 al 78). Este Instituto se constituye como un organismo regulador de la formación de docentes en el ámbito nacional, y tiene entre sus funciones la promoción de políticas nacionales y la formulación de lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua (LEN art. 76, inciso d.).

Con fecha 7 de noviembre de 2007 por Resolución N° 24/ 2007 de la VII Asamblea del Consejo Federal de Educación se aprueban los Lineamientos Curriculares Nacionales, documento de base que involucra y guía a las provincias en el cambio curricular. Paralelamente, el INFD inicia acciones de asistencia técnica y financiera para todas las jurisdicciones que lo requieran, a fin de fortalecer la preparación de los Diseños Curriculares de la formación docente en cada una de ellas.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, en el punto 50.1 correspondiente a la Formación Específica recomiendan: “En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación

Especial, incluir una unidad curricular específica referida a “Alfabetización inicial”. (págs.31-41)

http://cedoc.infod.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares_formacion_docente.pdf

Luego de un siglo XX caracterizado por polémicas en torno de la alfabetización y la pertinencia de los métodos y por cambios en la organización institucional de los Institutos de formación docente, el siglo XXI parece constituirse en el tiempo y el espacio de una nueva construcción de la formación docente para la enseñanza de la lectura y la escritura iniciales.

A través de los Lineamientos Curriculares y los Diseños Jurisdiccionales están dadas las condiciones legales para implementar la enseñanza de la alfabetización inicial en los Institutos de formación docente; sin embargo se trata de aprender de las dificultades y los logros del siglo anterior para dar los pasos que permitan hacerlo a partir de un cuidadoso análisis diagnóstico del estado de situación de la docencia, de manera rigurosamente fundamentada desde lo epistemológico y didáctico y a través de amplios consensos con todos los actores involucrados en la alfabetización como base indispensable del derecho a la educación.

ESPECIALISTAS





**CAPITULO 2. La formación de formadores de maestros alfabetizadores.
Respuesta a un estado de situación pendiente****2.1. Incógnitas de partida: evidencias de la investigación educativa**

En su trabajo *Aportes de la Didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en Alfabetización inicial*, María Cristina Davini se refiere a las investigaciones que desde hace más de dos décadas se produjeron en el país en torno de la cuestión curricular y la formación docente, que fueron recuperadas y sistematizadas en el año 2005, cuando el Ministerio de Educación de la Nación encaró la tarea de relevar un Mapa del estado de situación de la educación superior no universitaria en el país, con énfasis en la formación docente.

El estudio, dirigido por Davini, recogió todos los aportes de cada una de las jurisdicciones nacionales, integrando en sus conclusiones a todo el país e incluyó el análisis de datos secundarios, particularmente cuantitativos, aportados por informes nacionales y provinciales, censos y estadísticas, e informaciones primarias, producto de un relevamiento activo en cada una de las provincias, lo que permitió un análisis cualitativo y situado.

Se realizaron entrevistas con responsables del nivel superior de cada una de las provincias, tanto de las instituciones de gestión pública como de la gestión privada. Al mismo tiempo, hubo un relevamiento activo de todas las normativas vigentes además de investigaciones acerca de cuáles de estas normativas eran las más utilizadas y por qué. También se hicieron entrevistas grupales con directivos de institutos de formación docente en todas las jurisdicciones, que permitieron analizar aspectos cualitativos e institucionales. En estas reuniones grupales participaban responsables del nivel o personal técnico de cada una de las provincias. Asimismo, se incluyó el relevamiento y análisis de los planes de estudio vigentes en la formación docente en ese momento, en todas y cada una de las provincias (Davini, 2010).

De acuerdo con la investigación, desde 1990 y hasta principios del 2000, todas las provincias del país habían actualizado los planes de estudio para la formación de los docentes, conforme a las normativas vigentes por entonces. El análisis de estas propuestas mostró una gran variedad en las estrategias utilizadas para la producción de los nuevos diseños curriculares. Sin embargo, su resultado manifiesta una significativa homogeneidad en la lógica y estructura de los productos finales.

Entre las características más generalizadas, se observó un aumento significativo en el campo curricular de las prácticas docentes, particularmente en la formación de los docentes para el nivel inicial y primario. Esta inclusión, observa Davini, “fue muy interesante, pero también es importante señalar que redujo significativamente el tiempo dedicado a las materias teóricas”.

Otra cuestión que destaca la especialista es que “la definición de las materias, seminarios o talleres, no se delimitaban alrededor de su objeto de estudio, con referencia a su enfoque disciplinario, sino que se planteaba un objeto del campo de la práctica que, de alguna manera, supone un objeto transdisciplinario, con sus ventajas y sus dificultades”.

Concluye Davini: “Este tipo de clasificación y enmarcamiento de los espacios curriculares que muestra un enfoque de fronteras débiles y marcos flexibles, estaba mucho más presente en los profesorados de formación de docentes para el nivel inicial y para el nivel primario”.

El informe final especificó núcleos problemáticos para el sistema formador:

1. Fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones en un sistema balcanizado, donde las instituciones funcionaban como islas.
2. Debilidad de regulación e importantes vacíos de normativa que estaban superpuestas como capas geológicas que se aplicaban cuando la realidad ya había cambiado o replicaban las que existían en el nivel secundario.
3. Escaso desarrollo de la planificación y de sistemas de información para la toma de decisiones
4. Necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente.
5. Fragmentación operativa entre las instituciones de formación, las escuelas y los programas de desarrollo local, que no constituían un sistema colaborativo.
6. Necesidad de análisis y de desarrollo pedagógico del curriculum de la formación docente.

Como se vio en el cierre del capítulo anterior, por la aprobación de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006, se extendió a cuatro años el tiempo de formación para todos los profesorados, para los distintos niveles, especialidades y modalidades educativas y se incluyó el espacio de Alfabetización en la Formación Docente de Educación Primaria. Con la creación del INFD en 2007 y a partir de sus planes de desarrollo, se pudo integrar mejor las propuestas curriculares jurisdiccionales, revisarlas y discutir cuestiones que muestran debilidades o vacíos. Desde su creación, el INFD incorporó un espacio específico para la

Alfabetización Inicial en el Área de Desarrollo Profesional Docente, coordinado por la Prof. Sara Melgar y la Prof. Emilce Botte.

Asimismo, desde su creación el INFD trabajó fuertemente en la revisión de estudios nacionales e internacionales para brindar más elementos académicos a los cambios sugeridos por el mapa nacional. Se constituyó un equipo de especialistas, a fin de realizar consultas para que finalmente se pudiera completar la formulación de los Lineamientos Curriculares Nacionales destinados a la formación docente del país.

En 2008, como resultado de un trabajo conjunto de la Lic. Silvia González desde la Dirección de Currículum del Ministerio de Educación y la Prof. Sara Melgar, Ph.D. del Instituto Nacional de Formación Docente, con el objetivo de acompañar la tarea de redacción de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales a partir de los Lineamientos Nacionales, se presentaron las *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de Lengua y Literatura* <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96371/EL002548.pdf?sequence=1> en las que se da cuenta de las diversas problemáticas que se relevan respecto de la enseñanza de la alfabetización inicial, así como se exponen objetivos y propósitos, discusiones en torno de marcos teóricos y orientaciones para la selección de contenidos de la formación inicial de maestros en alfabetización para el nivel Primario.

Contemporáneamente en 2008, desde el área de Investigación, el Instituto Nacional de Formación Docente tuvo como objetivo producir un diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de la alfabetización inicial en los Institutos de Formación Docente de nuestro país a partir de una investigación sobre la formación docente en alfabetización inicial, a cargo de la Mgter. Marta Zamero y colaboradoras.

La investigación, mediante un estudio muestral, incluye a docentes pertenecientes a ISFD de gestión estatal y privada de todas las provincias del país. Para tal fin se implementó una encuesta para relevar datos y saberes y conocer opiniones que circulan en las carreras, así como decisiones curriculares que toman los formadores, con el objetivo de caracterizar el estado general de la formación de docentes para el nivel primario y lograr construir una tipología que permita analizar con mayor precisión los problemas y fundamentar la toma de decisiones por parte del INFD en cuestiones relacionadas con la alfabetización inicial.

La investigación *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes* fue recuperada en una síntesis especialmente elaborada para el Ciclo de Alfabetización con el título *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Esta producción intenta desnaturalizar las interpretaciones superficiales que suelen atribuir unilateralmente los problemas de la alfabetización inicial a la escuela primaria, o al fracaso de los alumnos aspirantes a la docencia a quienes habitualmente desde el instituto se les reclama “*que no aprendieron lo que se les enseñó en la formación*”.

Entre las conclusiones de este estudio se destaca que la formación del rol alfabetizador de los futuros maestros no constituye un organizador o un eje curricular de la formación general. Asimismo, los docentes de Lengua atribuyen a la fragilidad de los saberes previos de los estudiantes las dificultades para concentrarse en la enseñanza de los contenidos de la didáctica de la Lengua y la Literatura para el nivel que forman. Esta percepción de los formadores, en lugar de propiciar una fuerte concentración en los diseños didácticos de la alfabetización, convive generalmente con la práctica enciclopedista de presentar a los estudiantes un amplio espectro de teorías psicológicas, lingüísticas y didácticas, desligadas de su relación con la práctica concreta en el aula del nivel para el que forman.

Los resultados de esta investigación coinciden ampliamente en lo específico con los del Mapa de la Formación Docente.

2.2. La respuesta de una política de formación: El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial (2009)

El INFD respondió a estos estados de situación de la formación de formadores señalados por el *Mapa de la formación docente*, los *Lineamientos curriculares*, las *Recomendaciones* y la *Investigación sobre alfabetización*, con el diseño e implementación de un Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, coordinado desde sus inicios por la Prof. Sara Melgar, Ph.D. y por la Prof. Emilce Botte.

Entre 2009 y 2013 integraron el equipo Muriel Picone y la Lic. Sol Rodríguez Tablado. En la actualidad lo integran: Lic. Mariana Marchegiani, Prof. Miriam López, Lic. Beatriz Di Alessio, Prof. Valeria Sagarzazu, Lic. Cristina Chiocci y Prof. Mariana Dell’Isola.

Desde sus comienzos este Ciclo trabajó simultáneamente en la investigación, la apertura de espacios de debate y las propuestas de formación de formadores para generar las políticas educativas alfabetizadoras que posibilitaran el cumplimiento de la LEN.

La primera acción del Ciclo fue un Seminario Nacional de dos años de duración donde se convocó a redactores de los diseños curriculares, integrantes de equipos técnicos provinciales y profesores de los IFD responsables del desarrollo de la unidad curricular Alfabetización Inicial, acompañados por colegas del Espacio de la Formación General y de la Práctica Docente para iniciar en conjunto los pasos de implementación de una política de formación docente en alfabetización inicial.

Por una exigencia analítica se abordará en este apartado la definición de esta política de formación en dos tópicos, difícilmente separables durante el proceso de creación del Ciclo: la construcción de un modelo de formación docente sobre alfabetización inicial y la construcción del campo disciplinar intelectual de la alfabetización inicial.

2.2.1: Construcción de un modelo de formación docente

El Ciclo se planteó metas para responder a los desafíos de la formación docente en la alfabetización del siglo XXI, a través de las cuales delineó un modelo de intervención en la formación de los formadores. Las metas son:

1. Contribuir a la superación de las problemáticas señaladas por la investigación respecto de la formación de formadores en alfabetización inicial.
2. Responder desde el Estado con un diseño de desarrollo profesional docente.
3. Articular los aportes del campo intelectual de la alfabetización, constituido por docentes, formadores, investigadores.
4. Producir sinergia en el interior de los ISFD articulando Formación General, el Espacio de la Práctica y la Formación específica.
5. Mejorar los planes y proyectos de cátedra de alfabetización inicial en los ISFD.
6. Extender y evaluar el impacto de las acciones.

Para la concreción de estos objetivos fue necesaria una amplia convocatoria de diversos especialistas nacionales y extranjeros de campos disciplinares concurrentes a la construcción de este objeto de estudio y su didáctica, en un Ciclo de desarrollo profesional. Esta modalidad de perfeccionamiento supera el atomismo de los cursos puntuales y contribuye a instalar amplios espacios de

indagación, estudio e intercambio que permiten el aprendizaje de los profesionales de la formación docente.

La primera etapa del Ciclo convocó a docentes de Lengua y del espacio de la Formación General y de la Práctica, seleccionados por las jurisdicciones, así como a representantes de los equipos técnicos provinciales. Este colectivo técnico docente asistió a jornadas donde tuvieron lugar las exposiciones de especialistas invitados, en torno de los aportes de distintas disciplinas de referencia hacia el campo de la enseñanza inicial de la lengua escrita.

Fueron invitados académicos de las más importantes universidades argentinas: Universidad de Buenos Aires, Universidad de Rosario y Universidad del Comahue y también se contó con el aporte de especialistas extranjeros de la Universidad de Salamanca y la Universidad de Barcelona, España.

Además, los docentes convocados a participar del Ciclo llevaron a cabo como requisito de aprobación un trabajo no presencial de indagación, consistente en el análisis de cuadernos de primero y segundo grados de la escuela primaria, pertenecientes a alumnos y alumnas de todas las provincias del país.

Expondremos brevemente los resultados de los análisis de cuadernos realizados por los docentes participantes y los aportes de los especialistas académicos invitados al Ciclo respecto de la construcción del campo disciplinar de la alfabetización.

2.2.2: Indagación en los cuadernos escolares

Como se explicó en el capítulo 1, la historia de la enseñanza de la alfabetización permite apreciar las características propias de un espacio de decisión de política educativa directamente ligado a la promoción de las personas y también las notas controversiales de un escenario de fuertes debates académicos y pedagógicos.

La focalización del Ciclo en la alfabetización inicial produjo una selección necesaria en cuanto al desarrollo pormenorizado de enfoques clásicos de la Didáctica y una reorientación hacia la alfabetización inicial, habida cuenta de que en la formación actual de los docentes de la escuela primaria tiene lugar la transmisión de saberes y la actualización de debates que han conformado el pensamiento educativo del siglo XX.

Tales saberes y debates se desplegaron en torno del carácter sintético o analítico de las metodologías alfabetizadoras; la exaltación o denostación de los métodos mismos; la concepción individual o social del proceso de alfabetización; las referencias a modelos de inteligencia generales o específicos; la mayor o menor gravitación de los contextos sociales y económicos; la presencia o ausencia de

prerrequisitos para aprender a leer y escribir; y la necesidad de mayor equilibración entre los procesos de enseñanza explícita de la lectura y la escritura o la inmersión en ambientes culturales estimulantes, sin enseñanza (Braslavsky, 1985, 2005).

El examen minucioso de las derivaciones didácticas y las implementaciones metodológicas concretas de cada enfoque a lo largo del devenir de la alfabetización, evitaría la reiteración de propuestas pedagógicas que han sido suficientemente descartadas por la investigación especializada. Sin embargo, como lo señaló la investigación, se presentan dificultades en cuanto a su inclusión como espacio de estudio y debate en la actual formación de docentes. Es posible que esta sensible falencia se deba, en general, a la muy reciente incorporación del espacio curricular específico de Alfabetización o su existencia, previa a la Ley de Educación, con carácter de seminario optativo cuatrimestral o taller optativo, así como a la dispersión de la organización académica de los espacios curriculares destinados a la alfabetización inicial en la formación docente.

Asimismo, tal vez se deba a esta vacancia que el problema más extendido en la alfabetización básica actual - como en los comienzos de su historia -, sea la enseñanza derivada del atomismo. Al respecto, fue elocuente la información que proviene de la indagación sobre la presencia de la alfabetización en los cuadernos de primero y segundo grados, que constituyó la instancia no presencial del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente.

Los 144 cursantes de la primera etapa del Ciclo analizaron dos cuadernos cada uno. Dicha indagación arrojó los siguientes datos: los cuadernos, provenientes de escuelas urbanas y rurales de diversas categorías de las 24 jurisdicciones del país, manifiestan en dos terceras partes los resultados evidentes de una concepción alfabetizadora de base atomística. Según este enfoque, alfabetizar es enseñar un conjunto de letras y sílabas más una combinatoria. Una nociva derivación emanada de la concepción atomística es la suspensión de la lectura en esta etapa de aprendizaje inicial y la postergación del contacto de los alumnos y alumnas con libros y materiales escritos hasta no haber cumplimentado la memorización de las letras, hecho igualmente constatado por la investigación de 2008.

El tercio restante de los cuadernos permite apreciar una mayoría de propuestas metodológicas que manifiestan preponderante atención a los aspectos motivacionales y aun culturales de la lectura y la escritura, pero sin enseñanza explícita de las características del sistema de la lengua escrita, los textos y sus protocolos de abordaje, por lo cual se infiere que los docentes conocen estrategias de animación para la lectura, pero manifiestan dificultades para implementar la

enseñanza de los saberes necesarios para el logro de la autonomía lectora y escritora de sus alumnos.

La indagación acerca de los cuadernos de primero y segundo grados que se realizó a lo largo del Ciclo coincide con la investigación acerca de la formación docente en alfabetización inicial. Ambos trabajos aportaron datos concluyentes que permiten afirmar que en las propuestas pedagógicas que derivan en alto riesgo de fracaso escolar prevalecen las siguientes características:

- Seleccionan modelos alfabetizadores atomistas, de escasa o nula significatividad psicológica, lógica y pedagógica, y los acompañan de aprestamientos visomotores que provienen de concepciones perceptivistas basadas en modelos madurativos cuestionados por la bibliografía y la investigación especializada. Esto parece indicar que en la formación de grado de los y las docentes no se han desarrollado exhaustivamente enfoques teóricos que refuten estas concepciones superadas.
- Manifiestan notoria dificultad de los y las docentes a la hora de seleccionar, organizar y secuenciar contenidos para la alfabetización inicial. De allí, por ejemplo, el fragmentarismo de las actividades que se observan en los cuadernos. Esta dificultad indica que el trabajo metodológico desarrollado en la fase de formación de grado de los y las docentes ha sido insuficiente.
- La oferta cultural expuesta en los cuadernos de los niños y niñas es pobre y suele satisfacerse con recortes de revistas de dudosa calidad. En general, no se propone un corpus de lecturas de Literatura infantil integradas a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta dificultad permite suponer que, en muchos casos, la Literatura no ha ocupado un espacio - aun optativo o de taller - en la formación de los y las docentes de la escuela primaria.
- Exponen un estilo de comunicación hacia los padres y responsables de los niños y niñas que no contempla la existencia de colectivos sociales alejados de las modalidades escolarizadas y deriva hacia los hogares recomendaciones para que en la casa se les enseñen contenidos nuevos o bien para que se hagan cargo de sus dificultades académicas. Esto revela que en la formación de grado de los docentes no se han enfocado debidamente los aspectos vinculados con la función social de la alfabetización.¹

Este estado de situación convocaba a pensar que, sin reincidir en aquellos aspectos reiterativos o estériles del debate del siglo anterior, era importante, sin embargo, reconsiderar, en esa instancia de cambio curricular, la construcción del campo intelectual de la alfabetización como área social diferenciada en que

¹ Ver en Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los ISFD 2009-2010 "Notas en torno del trabajo no presencial: análisis de cuadernos de primer grado. El cuaderno-testimonio de riesgo pedagógico" pp. 7 a 42.

productores y productos de este saber se insertan y entablan diálogo con vistas al análisis y la superación de los problemas y desafíos que se plantean en el campo (Castorina, 1996). Asimismo, parecía importante reconsiderar el sistema de relaciones de este campo intelectual y finalmente, esta era una oportunidad de reexaminar tradiciones, convenciones, investigaciones, prácticas, obras, autores, así como el conjunto de las formas de pensar la cuestión de la alfabetización y hablar de ella.

2.2.3. Construcción del campo intelectual de la alfabetización inicial

La constitución actual del campo intelectual de la alfabetización lo muestra como escenario de renovadas tensiones, en especial respecto de la armonización de los programas de los distintos grupos o colectivos sociales que lo componen, cada uno de los cuales define su posición estructural respecto de la alfabetización.

Los investigadores buscan la consistencia interna de sus formulaciones y su poder explicativo. Su horizonte es desvelar el objeto de conocimiento, no qué enseñar, ni cómo hacerlo. Son cautos a la hora de resguardar la cuestión de la provisionalidad de sus avances. Coinciden en que la teoría puede alimentar la práctica pero, por lo general, no entra en sus prioridades el proporcionar instrumentos metodológicos inmediatamente aplicables. Específicamente, se muestran sensibles en lo que concierne a las relaciones entre programas científicos y pedagógicos, en especial cuando ciertas demandas han forzado o han pretendido forzar los límites de la aplicabilidad de las teorías. La idea misma de aplicabilidad de la teoría genera desencuentros entre el colectivo científico, el colectivo didáctico y técnico y el colectivo docente (Castorina, 1996).

Los maestros de escuela deben resolver un problema práctico. Cómo y cuándo enseñar lo que tienen que enseñar. Cuanto más instituido está el campo en el ámbito educativo menos los docentes cuestionan su existencia. El docente de primer grado tiene que enseñar a leer y escribir. Qué enseñar “le viene dado” por los libros de texto, el programa, el currículo, las capacitaciones y perfeccionamientos, la costumbre o la moda. La cuestión de base consiste en averiguar qué aporta su formación de grado a su experticia como alfabetizador.

Sea por la escasa formación profesional de base o por otros factores, lo cierto es que el poder de discusión acerca de qué enseñar, por parte de la docencia, se manifiesta casi exclusivamente en el señalamiento de condiciones adversas para el ejercicio de su labor. En cambio queda a su entera responsabilidad armonizar las variables correspondientes al cómo y al cuándo: el saber disciplinar (el contenido), el saber acerca del sujeto de aprendizaje concreto y situado, el saber acerca de las condiciones institucionales del aprendizaje y acerca de sus propias condiciones como enseñante. Recordemos que la investigación sobre cuadernos

de clase a que hicimos referencia muestra las graves dificultades que una amplia mayoría de docentes enfrenta a la hora de alfabetizar.

Los formadores docentes en alfabetización deben ubicarse, tomar un lugar propio en este campo y para ello deberían asumir el desafío de definir su perfil didáctico. Los capacitadores y formadores de docentes deberían poner el foco en el cómo enseñar a enseñar y qué enseñar. Sus marcos de referencia debieran ser los estados de la cuestión en las ciencias de referencia para los contenidos escolares, los estados de la cuestión en las ciencias de referencia para el encuadre pedagógico, la situación escolar concreta y los marcos políticos. Conformar estos saberes en ejes de pertinencia es la tarea didáctica que les compete.

La didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de disciplinas, que constituyen ejes pertinentes para su propio discurso (Camilloni, 1996). Se trata de un campo disciplinario que no se ha aislado del movimiento general de las ciencias de cada una de las épocas en que ha sido construido un discurso didáctico de relevancia teórica. Así, un paso importante en la tarea de los formadores de docentes consiste en hacer de la Alfabetización un espacio para la resignificación didáctica de los estados de situación investigativos sobre el tema y para la puesta en perspectiva histórica y pedagógica de sus debates.

Los exponentes del pensamiento pedagógico del siglo XX ocupan su lugar en la formación de los futuros docentes. Todos son objeto de estudios y reseñas, y figuran en las bibliografías que acompañan actualmente los planes de estudio. Es por ello que este ciclo optó por transitar algunos caminos pedagógicos menos frecuentados, y más específicamente relacionados con las posibles causas por las cuales, pese a la solidez y gravitación extendida de las aportaciones resumidas antes - junto con muchas otras de igual envergadura en los campos de la gestión educativa, el currículum, la psicología educacional - sin embargo, la alfabetización universal parece ser un logro cada vez más difícil de materializar.

El siglo XXI, en efecto, presenta renovados desafíos para la alfabetización. A pesar de que el sistema educativo se ha generalizado, lo ha hecho con pocas variantes en tanto modelo de organización que crea hábitos bastante cerrados e inamovibles para la práctica educativa. Tal vez esta sea una de las razones por la cual la superación del analfabetismo absoluto y funcional es una de las metas más antiguas y a la vez uno de los retos más persistentes. Basta señalar, a nivel mundial, que las conferencias de educación de Jomtiem de 1990 y Dákar de 2000 se plantearon la reducción del analfabetismo y ambas reconocieron sus débiles resultados.

Como una contribución para superar estas problemáticas, el Ciclo de desarrollo profesional docente en alfabetización inicial procura acercar a cada docente

especialista en Lengua y Literatura, junto con sus colegas de las Ciencias de la Educación con los que comparte la formación de los futuros maestros, un encuadre didáctico de los debates que plantean nuevas disciplinas que proveen sus aportes hacia la constitución del campo de la alfabetización inicial. Además, de esta forma el Ciclo da respuesta a las inquietudes planteadas por los equipos técnicos jurisdiccionales frente a las solicitudes formuladas por las *Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales*.

2.2.4. Los aportes de las disciplinas de referencia al campo intelectual de la alfabetización inicial

Estos estudios fueron expuestos especialmente para el Ciclo por los y las especialistas que abordaron las contribuciones de la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Enseñanza inicial de la lengua escrita, la Gramática, la Literatura y la Enseñanza de segundas lenguas a la alfabetización inicial.

Las aportaciones de la Psicolingüística permitieron enfocar las características y los procesos cognitivos del sujeto que adquiere una lengua, y establecieron la diferencia entre adquisición y aprendizaje de lenguas, mediante una explicitación de las vías que se ponen en juego al adquirir el habla y la escucha y al aprender a leer y escribir. Asimismo, especificaron el papel de la conciencia fonológica y morfológica en estos procesos y fundamentaron su rechazo, desde la investigación en el campo, respecto de la patologización de las dificultades de los niños que están aprendiendo a leer y escribir.

La Sociolingüística contribuyó a reflexionar acerca del contexto específico constituido por la relación de los sujetos con las variedades lingüísticas del entorno. Esta relación, tan compleja en lo social como la anterior en lo individual, involucra temas de importancia en la formación de los futuros docentes, porque les permiten refutar concepciones discriminatorias en torno de la heterogeneidad de los grupos escolares. En tal sentido, el trabajo presentado abordó nociones como el registro, las variedades, los códigos elaborados y restringidos y la capacidad humana para aprender códigos.

La Enseñanza de Segundas Lenguas abre un campo especialmente novedoso de cara a la alfabetización, ya que en las sociedades contemporáneas la diversidad y el multilingüismo convocan a considerar las relaciones entre las lenguas maternas y las lenguas escritas como un campo que requiere profundización y estudio. Esta ponencia permitió conocer debates respecto de la eficacia de los métodos derivados del conductismo, el enfoque natural, el enfoque comunicativo y el trabajo sobre tareas en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas no maternas. Estas problemáticas se introdujeron en el Ciclo para establecer las líneas de contacto con el aprendizaje de la lengua escrita, ya que según se expresa en el

trabajo específico, es válido el siguiente interrogante: “¿Sería posible afirmar que la lengua oral constituye la L1 de tales hablantes y la lengua escrita la L2: la que está por aprenderse en la escuela?”. Asimismo, esta especialidad permitió conocer especialidades como el análisis de errores y sistematizó los rasgos idiosincrásicos del español.

El Ciclo incluyó un espacio para tratar la significación de la Gramática en la educación básica. Lejos de recomendar clasificaciones taxonómicas, las especialistas convocadas coincidieron en enfocar la gramática a la vez como estructura cognitiva del sujeto y como objeto de conocimiento, en el sentido de que los niños que ingresan a la escuela poseen una gramática de su lengua materna que les posibilita el análisis de las construcciones lingüísticas de su lengua y de otras. Señalaron unánimemente que este proceso se ve potenciado en la medida en que se ofrezcan a los niños desafíos cognitivos como los que les presentan la Literatura y las reflexiones que a partir de ella realizan sobre la lengua en general y sobre la lengua escrita en particular.

La Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita abrió debates insoslayables en torno de la invalidez del aprestamiento perceptivista para la alfabetización y el lugar de las teorías comunicativas, constructivistas y socioculturales en la enseñanza de la lectura y la escritura. En esta ponencia se sugirió la necesidad de elaborar modelos alfabetizadores multidimensionales que den respuestas amplias a los múltiples aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar a leer y escribir, dados los estados actuales de la investigación al respecto, que fueron expuestos como fundamento de cada sugerencia didáctica.

La Literatura Infantil fundamentó el valor de la Literatura en la educación y abordó la tensión entre el placer de leer y el aprendizaje de la lectura. También planteó la cuestión de la distancia entre la capacidad de comprensión de los niños y niñas y su capacidad de lectura autónoma en el proceso de alfabetización inicial. Este, tal vez, constituya uno de los obstáculos más grandes que enfrentan maestros y formadores a la hora de superar las concepciones atomísticas de alfabetización y proponer la lectura de los textos de la literatura en esas instancias iniciales de acceso a la cultura escrita. Las propuestas didácticas que se expusieron en el Ciclo brindaron un exhaustivo recorrido por el corpus de textos adecuados para enseñar a leer leyendo y desarrollaron las estrategias didácticas imprescindibles para su uso escolar.

Al brindar estos aportes disciplinares a la formación de los formadores de docentes en la instancia de revisión de planes de estudio en los ISFD y de inclusión de Alfabetización como asignatura, el Ciclo, pese a la calidad de los trabajos presentados por los distintos especialistas, sin embargo, podría estar replicando modelos anteriores que derivaron en soluciones curriculares cuyas

debilidades deberían ser evitadas en el presente, tal como lo describió la investigación dirigida por M.C. Davini en 2005 que se reseñó antes.

Frente al desafío al que convoca la inclusión de la alfabetización como asignatura con espacio propio en la formación de los maestros y maestras, es imprescindible encarar una labor didáctica que no se limite a la reproducción de marcos generales ni a la concepción de la alfabetización solo como objeto de la práctica, aspectos analizados críticamente por aquella investigación, sino que pueda abordarla en tanto cuerpo de contenidos y métodos propios de ese campo disciplinar.

La lengua escrita es responsabilidad de la escuela. En función de ello, la Presentación Institucional de este libro reproduce fragmentos de M.C. Davini donde la especialista convoca a “profundizar las investigaciones y estudios que, en el campo de la Alfabetización se vienen realizando, para poder reflexionar críticamente sobre los supuestos y prácticas escolares en relación a esta temática a fin de producir alternativas de superación del fracaso en el aprendizaje en la convicción de que *todos somos capaces de aprender*.” Asimismo recomienda: “... recuperemos *la enseñanza*, recuperemos el *docente enseñando* y recuperemos *los métodos* para poder enseñar bien en los distintos espacios, incluyendo la alfabetización inicial”.

En coincidencia con esto, el Ciclo revaloriza el rol del docente formador como un experto profesional de la enseñanza que debe disponer de marcos teóricos fundamentados con los cuales sustentar el diseño de estrategias didácticas específicas y puntuales.

2.2.5. La colección: “La formación docente en alfabetización inicial (2009-2010)”

El material de las exposiciones de los académicos convocados, escrito y grabado en DVD, más los resultados de la indagación sobre cuadernos de primero y segundo grados, fue recogido en una colección editada por el INFD gracias al apoyo y gestión del Proyecto EUROSociAL/ Educación y de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

La colección está constituida por libros y materiales audiovisuales:

- Libros

La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010 http://cedoc.infd.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307, recoge los aportes de la Enseñanza inicial de la lengua escrita, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Enseñanza de Segundas Lenguas y la Gramática a la alfabetización inicial, encabezados por un estudio preliminar que sitúa el Ciclo y sus productos en el

contexto de los Lineamientos para la formación docente. Sus secciones y títulos son los siguientes:

Aportes de la Psicolingüística a la alfabetización inicial

Raiter, A. "Aportes de la Psicolingüística a la alfabetización inicial"

Jaichenco, V. "Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. Procesos y componentes implicados en la lectura y la escritura"

Fumagalli, J. "Conciencia fonológica y desarrollo lector"

Giussani, L. "Algunas consideraciones sobre el papel de la morfología en la lectura"

Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial:

García, P. Szretter Noste, M., "Aproximaciones a la Sociolingüística"

Aportes de la enseñanza de segundas lenguas a la alfabetización inicial

Lieberman, D., "Enseñanza del español como segunda lengua"

Aportes de la Gramática a la alfabetización inicial:

Ciapuscio, G., "Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria"

Di Tullio, A., "Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria"

Otañi, I., "La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente"

Solana, Z., "La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños"

La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional. 2009-2010, http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307 resume la investigación desarrollada sobre ese objeto desde la Dirección Nacional de Formación e Investigación del INFD.

Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los ISFD 2009-2010, http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307 recupera el protocolo de análisis y las conclusiones de la indagación sobre análisis de cuadernos de primer grado, realizada por los docentes participantes del Ciclo, y propone más de doscientas actividades a partir de las exposiciones de los libros anteriores, pensadas para el intercambio entre docentes de los ISFD, la formación de los futuros docentes y el trabajo en las escuelas asociadas.

La Literatura infantil y la Didáctica.
http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307 *Aportes a la alfabetización inicial*, completa las reflexiones respecto de la alfabetización inicial con los aportes de la Literatura Infantil, a través de exposiciones de reconocidos escritores de la literatura destinada a la infancia y de especialistas en didáctica específica. Asimismo, desde la Didáctica General propone líneas de integración de los distintos aportes especializados a fin de que contribuyan a la articulación del campo disciplinar de la alfabetización inicial. Sus títulos son:

Davini, M.C., Aportes de la didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en Alfabetización Inicial

Colomer, T. La literatura infantil en la escuela

Fernández, M. G. Alfabetización y Literatura

Oche Califa, Amar las palabras

Mariño, R. Nadar sin agua

Pérez Sabbi, M. Literatura

Silveyra, C. Pasado y presente de la literatura infantil

En tanto los Materiales Audiovisuales se componen de:

Siete DVDs que presentan las conferencias del Ciclo y las preguntas de los participantes.

Un DVD sobre los aportes del maestro Luis Iglesias a la educación argentina.

http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307

Este material puede ser consultado con acceso libre y gratuito por los docentes y alumnos de las siguientes disciplinas: Alfabetización inicial, Lengua y Literatura, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica General, Psicología Educacional, Pedagogía, Historia y política de la educación argentina y Formación en la Práctica profesional.

Asimismo, se propusieron tres niveles de sugerencias didácticas para optimizar la lectura y el análisis de los materiales en las instituciones formadoras y escolares:

- El desarrollo profesional de los formadores de docentes:

En cada Instituto de Formación Docente y en las instancias de desarrollo profesional que implementen las jurisdicciones se pueden organizar espacios que permitan recuperar, sistematizar y desarrollar los debates pedagógicos que

posibilita el 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:

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.

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

Para optimizar la articulación de los ISFD con las escuelas primarias es imprescindible 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 y diseñar propuestas para el aula en cada situación específica. Para todo ello contribuirán los marcos teóricos y las propuestas didácticas del ciclo.

El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial es un esfuerzo sistemático por dar cumplimiento a una política educativa de formación docente y de construir la Alfabetización como campo disciplinar con una forma de abordar el objeto, de realizar una selección de contenidos y diseñar un método para abordarlos. Se trata asimismo de no subsumirla totalmente en el ámbito de una práctica, sin resignar la reflexión crítica sobre los supuestos y prácticas escolares en relación con ella, a fin de producir alternativas de superación del fracaso en el aprendizaje, a través de la recuperación de la enseñanza y los métodos para poder enseñar bien.

En los capítulos siguientes se tratará el itinerario desarrollado por el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en alfabetización inicial hasta 2015.



Me llamo **Pascuala F. Ruarte**, con una trayectoria de casi 24 años de experiencia docente en el I.S.D “Juan F. Quiroga” de Chepes, provincia de La Rioja. Inicié mis primeros días de trabajo en este instituto y siempre estuve abocada a enseñar Lengua y su Didáctica, acompañando la práctica de los alumnos de formación para el nivel primario.

Cierto día de septiembre de 2008, llegó una convocatoria a los profesores de Lengua, desde la Jurisdicción provincial, para una capacitación en Buenos Aires. Aún está en mi memoria aquel Primer Encuentro de Alfabetización en Buenos Aires, en que tuve el placer de conocer a las profesoras Emilce Botte y Sara Melgar, quienes coordinaron y llevaron adelante el Ciclo de Formación Docente en Alfabetización Inicial. No imaginé la dimensión de este importante trayecto de conocimiento, que me permitió ampliar mi formación pues me enriqueció en saberes y experiencia, pero fundamentalmente me permitió llegar con ese capital a las escuelas destino y brindarlo a los docentes en servicio.

Fueron años de acumular experiencia, no solo en los encuentros presenciales sino a través del aula virtual donde mantenemos una comunicación permanente en la construcción de conocimiento compartido sobre el campo intelectual de la Alfabetización, sobre el escenario controvertido que se presenta, analizando los modelos, viendo la gravitación de los contextos en los que se aprende a leer y escribir, estudiando el objeto de la Alfabetización, recuperando las metáforas del concepto, compartiendo con colegas de todo el país. En cada encuentro presencial en Buenos Aires, dos o tres por año, se pudo interactuar con especialistas de una gran trayectoria nacional e internacional, como María Cristina Davini, María Clemente Linuesa, Teresa Colomer y otros.

Posteriormente, a través del INFD se presentó el material de estudio que es un compendio de todos los disertantes de este importante Ciclo de Formación, en presentación virtual, digitalizado y en soporte papel, que llegó a cada instituto para proyectar ese conocimiento en el nuevo Plan de Formación docente.

En el nuevo diseño curricular se incluye el espacio de Alfabetización. El mismo fue significativo pues permitió que nuestros alumnos comprendan la relevancia del campo de la alfabetización, su importancia en la escolarización y para la inclusión social y cultural de niños y jóvenes. Pero también era nuestra responsabilidad ingresar con este nuevo material de estudio en las escuelas destino, lo que implicó una tarea ardua de reuniones con directivos, supervisores, y docentes. Fui marcando este camino sola pues había que hacer historia de cambio en las instituciones, primero hacia dentro del Instituto, luego ingresando a las instituciones con instancias de estudio y de presentación de material.

Al comienzo hubo cierta resistencia de directivos y docentes para ir dejando las tradicionales prácticas de la enseñanza del abecedario de la A a la Z. La Colección del material fue muy útil, porque además de comprenderla, alumnos y docentes pudieron observar y escuchar las ponencias de cada uno de los expositores; tal el caso de María Clemente Linuesa, Alejandro Raiter, Virginia Jaichenco, María C. Davini y de las profesoras Sara y Emilce. Debo aclarar que asistí a todos los encuentros en Buenos Aires, y después que comenzó a circular la bibliografía que aportó el INFD, vinieron los encuentros jurisdiccionales en mi provincia que si mal no recuerdo fueron cinco a los que ya concurría con mi pareja pedagógica, la Lic. y Prof. Nidia Agüero, también del Instituto. Con ella continuamos el recorrido anual por cada una de las escuelas destino, de las que aprendimos que no es fácil cambiar las prácticas docentes: Sin embargo, me queda la satisfacción de haber ingresado a los primeros grados con mis alumnos, pues antes no se permitía el ingreso. Llevo grabada en mi retina las miradas exploradoras, y cómo corrían esos deditos mágicos sobre las páginas y cómo intentaban leer y disfrutaban de esa hermosa experiencia en la biblioteca.

(Nota: La profesora Ruarte se desempeña actualmente como Tutora en la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial)



Me llamo **Carlos Esteban Pzocik**, soy Profesor para la Enseñanza Primaria y Profesor en Lengua y Literatura. Vivo en la ciudad de Formosa, provincia del mismo nombre. Trabajé como maestro de grado en distintas zonas de mi provincia. Además me desempeñé como profesor en Lengua y Literatura en escuelas secundarias y en un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Formosa. Actualmente desarrollo tareas de capacitación en Alfabetización Inicial y Avanzada en el Equipo Técnico Provincial.

En los años 2010-2011 participé del Seminario Bianual de apoyo a los proyectos provinciales de desarrollo profesional docente centrado en la escuela, desarrollado en la ciudad de Buenos Aires. En este seminario y otros encuentros para “Capacitador de capacitadores” a nivel provincial, estudié y analicé 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. El trabajo con los libros de la Colección “La formación docente en alfabetización inicial” (2009-2010), aportó fundamentos sólidos y claros a mi formación profesional en lo que se refiere a la alfabetización inicial, me sirvió para modificar mis prácticas áulicas y apropiarme de nuevas estrategias enriquecidas por el aporte de especialistas. Cambió totalmente mi perspectiva con respecto a la alfabetización inicial en lo que se refiere a metodología y contenidos. Destaco la importancia pedagógica que tiene el análisis de

cuadernos para la reflexión por parte de capacitadores y docentes para distinguir la calidad de propuestas para enseñar a leer y escribir.

Con respecto a la tarea de capacitación, utilizo los libros de la colección como parte del material de consulta constante para la programación de las capacitaciones en alfabetización inicial. Además me aportan fundamentos para el asesoramiento a los docentes en el desarrollo de propuestas de enseñanza de la lengua escrita en el aula. La Guía para el análisis de cuadernos de primer grado me brindó las herramientas necesarias para diseñar instrumentos de observación de cuadernos. Estos instrumentos me permiten analizar la marcha pedagógica, el enfoque y la concepción del objeto de enseñanza que desarrolla el docente en el proceso de enseñar a leer y escribir. El análisis de estos aspectos me ayuda a establecer un diálogo situado y reflexivo con el docente para fortalecer y mejorar sus competencias de enseñanza. En la tarea de asesoramiento puedo visualizar con claridad el riesgo pedagógico que se genera cuando la escuela como institución, responsable del proceso de enseñanza de la lengua escrita, no tiene coherencia y articulación en la propuesta de enseñanza.

Considero que la lectura compartida de los libros de la Colección “La formación docente en alfabetización inicial” (2009-2010) es bibliografía muy valiosa y necesaria para profesores, alumnos de los ISFD y capacitadores involucrados en proyectos de capacitación para el desarrollo de metodologías en alfabetización inicial. Para los ISFD dichos materiales contienen numerosas propuestas de lectura para articular los distintos saberes entre la formación general y específica y orientaciones para realizar el análisis de cuadernos que permiten detectar el tipo y calidad de propuestas alfabetizadoras.

(Nota: Carlos E. Pzocik. además de las tareas que ha consignado, se desempeña actualmente como Tutor de la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial)

SEDES

Buenos Aires



Catamarca



Chaco



Ciudad Autónoma de Buenos Aires



Chubut



Córdoba



CAPITULO 3. El Ciclo viaja (2012). Temas clave y articulaciones institucionales para enseñar a alfabetizar en los ISFD de las provincias argentinas

En este capítulo se explicará de qué modo los avances producidos en la primera etapa de trabajo -creación del Ciclo y construcción del campo intelectual de la alfabetización inicial-, comenzaron a registrarse e instalarse en los equipos de trabajo de los ISFD de las provincias argentinas. Se organizará esta descripción reflexiva en tres partes:

- el Ciclo en las provincias,
- los debates jurisdiccionales presenciales y las producciones orientadas a la definición y formulación de planes de cátedra de Alfabetización inicial,
- el abordaje del problema de la articulación intercátedras en los ISFD.

3.1. El Ciclo en las provincias

El cumplimiento de las metas que planteaba el Ciclo de Formación Docente en Alfabetización Inicial tuvo, como se explicó en el capítulo 2, varias etapas:

- Etapa 2009-2010: Se realizaron dos encuentros por año en la Ciudad de Buenos Aires a los que asistieron 144 formadores de 24 provincias. Se produjeron los materiales de revisión crítica del campo intelectual de la alfabetización con el aporte de expertos. Se analizaron cuadernos de primero y segundo grados para relevar el estado de situación de la alfabetización en las escuelas primarias.
- Etapa 2010-2011: Se editaron los materiales. Se concretaron 8 encuentros regionales en el interior del país, a los que asistieron 511 formadores representantes de los 1200 Institutos de gestión pública del país, que fueron ingresados a un Aula virtual de alfabetización y recibieron capacitación y distribución de los materiales producidos en 2009-2010 para sus ISFD.
- Etapa 2012: Se inició la capacitación a nivel jurisdiccional en sedes establecidas de común acuerdo con las Direcciones de Nivel Superior de cada provincia. Se continuó con la distribución directa de los materiales: 5.661 CD/DVD y 2.676 libros.

- Etapa 2012-2014: Se continuó con la profundización y focalización de la enseñanza de la alfabetización en los ISFD y la articulación intercátedras en encuentros jurisdiccionales donde participaron 2.000 docentes de ISFD y equipos técnicos jurisdiccionales.

El trabajo nacional del Ciclo en cada una de las provincias, en las que se distribuyó la colección completa *La formación Docente en Alfabetización Inicial* a los ISFD de enseñanza primaria de gestión pública, se desarrolló en jornadas provinciales destinadas a planificar conjuntamente con los formadores de maestros el aprovechamiento de los materiales para:

- la revisión y actualización de los programas de alfabetización,
- el mejoramiento de la enseñanza de la alfabetización a los futuros maestros y maestras,
- la articulación intercátedras en los ISFD
- la orientación de las investigaciones educativas generadas desde los ISFD,
- el análisis de problemas didácticos junto con las escuelas asociadas.

Asimismo, a través del Campus Virtual de la línea Acciones Formativas Virtuales del INFD, quedó conformada una red para facilitar la comunicación entre los docentes de los ISFD y con el equipo del INFD. Cada participante del Ciclo de Alfabetización ingresa al Aula Virtual mediante una clave personal, que le permite acceder a un servicio de correo electrónico interno al grupo, a las noticias del Ciclo, a la información sobre la marcha de las actividades consensuadas en los ISFD respecto del Ciclo y también a un foro de debate. Además, cuenta con una sección desde la cual los participantes pueden descargar los documentos y materiales elaborados especialmente para el Ciclo.

Durante las jornadas de trabajo presenciales realizadas en 2012 en las que participaron 1490 formadores de los 1200 ISFD, se discutieron y profundizaron temas relevantes para la construcción de planes de cátedra en Alfabetización Inicial, cuya importancia se releva en este capítulo.

Los docentes que fueron convocados a las reuniones presenciales del Ciclo se desempeñaban en el dictado de unidades curriculares de Lengua y Literatura y su Didáctica y Alfabetización Inicial y estaban acompañados por los colegas del espacio de la Práctica y de la Formación general. También se consideró importante convocar a profesores de los ISFD de Nivel Inicial y de Educación Especial, así como extender la invitación a profesores que forman docentes de Lengua y Literatura en los ISFD para la Educación Secundaria ya que, eventualmente, estos egresados se desempeñan en los ISFD de Educación Primaria. La amplitud de la convocatoria se justificó en la necesidad de constituir una importante masa crítica y de articulación

entre niveles en torno de la Alfabetización. Desde 2012 en adelante se realizó al menos una reunión anual presencial por provincia y se asumieron compromisos no presenciales de profundización bibliográfica y elaboración de trabajos y propuestas para las cátedras de todos los espacios curriculares implicados.

3.2. Debates presenciales y producciones de 2012. Definición y formulación de planes de cátedra de Alfabetización inicial

El eje de los debates de 2012 se centró en la necesidad de sentar las bases para acordar un modelo prototípico de plan o proyecto de cátedra de Alfabetización que permitiera a la vez coherencia nacional en la formación de maestros alfabetizadores y libertad en cada una de las cátedras. Para lograr este objetivo, se diseñó además una Plataforma virtual que permitiera la carga de los planes y proyectos de cátedra y que, a la vez, se constituyera en recurso para el desarrollo profesional, dado que contiene entradas informativas y bibliografía ampliatoria.

La agenda de las jornadas de 2012 se articuló en forma de intercambios y análisis en torno de los componentes de un plan o proyecto de cátedra, con el fin de consensuar con los formadores los requerimientos y recomendaciones bibliográficas que supone el desarrollo de las siguientes dimensiones:

- el objeto de la alfabetización
- el enfoque
- los objetivos, propósitos y metas
- los contenidos
- la metodología
- los recursos
- la organización de tiempos y espacios como variables institucionales
- la evaluación

Expondremos sucintamente algunas características de cada dimensión con especial subrayado de aquellos temas que los debates presenciales de 2012 revelaban particularmente débiles y necesitados de profundización en jornadas específicas a ser planificadas en futuros encuentros.

a. El objeto de la alfabetización

Todo programa o proyecto de cátedra determina el objeto de su unidad curricular. Al respecto cabe diferenciar la especificidad del objeto de la alfabetización en relación

con los objetos propios de los espacios curriculares de Lengua y Literatura y sus Didácticas. En efecto, estos espacios curriculares conceptualizan la enseñanza según los aportes de la Lingüística General; es decir, en tanto sistema universal especificado en las lenguas particulares. Asimismo incorporan los aportes de la historia y teoría de la Literatura y de las teorías del texto y el discurso.

Esto significa que ninguno de esos espacios estudia la lengua escrita como sistema semiótico específico; tampoco discute la génesis de su construcción en el alfabetizando ni aborda la especificidad de la intervención docente para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, especialmente a niños entre los 4 o 5 y los 8 años. Este es el objeto específico de la alfabetización inicial.

Respecto del modo en que los programas o proyectos de cátedra de Alfabetización conceptualizan el objeto, en las jornadas de 2012 se tomaron en consideración las conclusiones del Mapa de la formación docente - expuestas en el capítulo 2 - acerca de la debilidad generalizada en la conceptualización de los objetos disciplinares de enseñanza en los ISFD, corroborada por la investigación sobre la alfabetización gestionada desde el INFD (Zamero y cols, 2008). Estos recaudos permitieron encauzar el trabajo sobre dos definiciones que fueron las más abarcadoras entre las propuestas por los docentes de los ISFD en los Foros virtuales que se desarrollaron en 2011 para obtener un relevamiento previo de conceptos:

“El objeto de la alfabetización en tanto espacio de la Formación Docente es la enseñanza escolar del sistema de la lengua escrita y,

El objeto de la alfabetización en tanto espacio de la Formación Docente es la apropiación de las prácticas sociales de la lectura y la escritura “

Los docentes de los ISFD en todo el país consideraron pertinente combinar ambas definiciones y conceptualizar la enseñanza de la alfabetización en el ISFD como un objeto complejo. Se transcriben las versiones alternativas:

El objeto de la Alfabetización, en tanto unidad curricular de la formación de maestros de escuela primaria, es la enseñanza escolar del sistema de la lengua escrita a través de sus prácticas sociales (o bien) la enseñanza escolar de las prácticas sociales de la lectura y la escritura, de modo tal que los alumnos aprendan las características del sistema de la lengua escrita.

En el espacio de Alfabetización los futuros docentes deben aprender las características paralelas, diferenciales y complementarias del sistema de la lengua escrita respecto del sistema de la lengua oral. A la vez, el objeto de la alfabetización ha sido definido como la enseñanza del sistema de la lengua escrita, pero no de cualquier manera, sino a través de sus prácticas sociales (o

bien como el ejercicio de las prácticas sociales de los lectores y escritores en cuyo marco se enseña el sistema de la lengua escrita). La cuidadosa articulación entre las prácticas y el conocimiento del sistema, era una deuda pendiente desde la investigación sobre el Mapa de la formación docente de 2005 que señala un aumento significativo en el campo curricular de las prácticas docentes, acompañado por una sensible disminución en la reflexión teórica.

Los futuros docentes deberán conocer y hacer uso de dichas prácticas y además deberán seleccionar las más valiosas y pertinentes para enseñar a leer y escribir a alumnos entre los 4 o 5 y los 8 años, desde fundamentaciones teóricas actualizadas y pertinentes. Esto implica, en especial, una toma de posición respecto del lugar de la Literatura Infantil en el proceso alfabetizador. Para profundizar estos temas se sugirieron lecturas específicas de los materiales producidos por el Ciclo y otras ampliatorias².

Una vez obtenida esta definición, los docentes que trabajaron sobre ella en las jornadas debieron enfrentar otro desafío: explicar el *enfoque* a través del cual cada cátedra desarrollaría los contenidos y estrategias para formar docentes que enseñen dicho objeto a los alumnos de la escuela primaria.

b. El enfoque

La elaboración de un enfoque acerca de la Alfabetización como espacio curricular de la formación requiere atención a las siguientes pautas que fueron debatidas en los encuentros presenciales, dado que en general los planes y proyectos de cátedra no desarrollan enfoques sólidamente estructurados. Se consideró que en la elaboración de un enfoque es imprescindible que el docente:

- Ubique el lugar del espacio curricular en los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales;
- Vincule este espacio curricular con el plan de estudios completo, y explicita sus relaciones con los demás espacios curriculares;
- Establezca la importancia de la formación que brinda este espacio en la construcción del rol docente;

²Linuesa, M. C. (2010). "La enseñanza inicial de la lengua escrita", en La formación docente en alfabetización inicial (pp. 40-41). Argentina, Ministerio de Educación, INFD.
 Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Fondo de Cultura Económica.
 (En un dossier creado especialmente para los docentes) Alisedo, G., Melgar, S., Chiocci, C. (1994-2006). Cap. III "La lengua escrita como objeto lingüístico" y IV "Códigos paralelos y teoría ortográfica" en Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Buenos Aires, Paidós.
 Argentina, Ministerio de Educación, INFD. (2009-2010) La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y Didáctica.

- Postule su posicionamiento epistemológico en torno al objeto de estudio;
- Explique el modo en el que construye el marco teórico;
- Indique su línea o ideología de enseñanza respecto del espacio específico;
- Sostenga una idea sobre el modo de enseñar y el modo de aprender el objeto específico del espacio curricular y cómo se relacionan ambos.

c. Los objetivos, propósitos y metas

Como enseñante que define las metas a las que aspira que lleguen los futuros docentes, la formulación de objetivos, propósitos y metas constituye el lugar en el que el docente a cargo de la formación de maestros explicita sus intenciones pedagógicas.

El formador debe identificar con claridad aquellas habilidades cognitivas, actitudes y procedimientos que espera que construyan los estudiantes futuros docentes. En un diseño de cátedra el formador deberá diferenciar los objetivos, propósitos y metas generales de los específicos. Estas intenciones pedagógicas guardan estrecha relación con la evaluación ya que es este proceso el que permitirá conocer el grado de logro de dichas intenciones.

d. Los contenidos

En este debate, se partió de los consensos sobre selección de contenidos obtenidos en reuniones federales durante 2008 y consignados en el capítulo “Lengua y Literatura” de las *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*. En las páginas 36 a 60 de dicho documento se explicitan los bloques temáticos básicos en la construcción de un proyecto o plan de cátedra de Alfabetización:

- Definición de alfabetización
- Valor individual y social de la alfabetización
- Enfoques en la historia de la alfabetización del siglo XX
- Enfoques equilibrados vigentes en el siglo XXI: selección de la cátedra
- Exposición de una Propuesta didáctica equilibrada para implementar en la escuela primaria con el desarrollo de conocimientos respecto

de los sujetos, el objeto y el contexto de la alfabetización, los objetivos, los contenidos (selección, organización y secuenciación), la metodología, recursos, evaluación y acreditación.

Para trabajar con los formadores el desarrollo de este tipo de plan de cátedra se retomaron las preguntas: qué, para qué, quiénes, dónde y cuándo se alfabetiza a los efectos de poder pensar los dos planos en los que se juega la formación de un futuro profesional docente en los ISFD; es decir, su condición de alumno actual del ISFD y su futuro rol como maestro o maestra, de manera de insertar en ese plan de cátedra cada dimensión institucional en un contexto sociocultural específico.

La respuesta a cada una de las preguntas permitió a los asistentes visualizar el esquema sobre el que se apoya todo plan de cátedra, aunque en este caso el trabajo estaba focalizado en el proyecto de Alfabetización Inicial. Se analizó colectivamente de qué modo los contenidos deben presentarse seleccionados, organizados, secuenciados y distribuidos en unidades o bloques temáticos con sus temas y subtemas, según criterios que le dan sentido a cada parte. Además, al tener en cuenta las características del espacio curricular y el tiempo para desarrollarlo, se discutió la cuestión del peso o la importancia que debe asignar el docente a las unidades elegidas para cumplimentar la propuesta didáctica. Se exponen brevemente a continuación los tres aspectos analizados sobre la presentación de contenidos.

✓ La selección de los contenidos en alfabetización

En el espacio de alfabetización del ISFD los futuros docentes deberán aprender de qué modo gestionar didácticamente la enseñanza para que – como se ha establecido en el enfoque- a través de la práctica asidua de actos de lectura y escritura, cada vez más autónomos y placenteros, los alfabetizandos puedan aprender los conceptos y procedimientos que les permiten compartir los saberes que subyacen a las prácticas de los lectores y escritores.

✓ La organización de los contenidos en la alfabetización

Una vez seleccionados, organizar los contenidos es agruparlos de acuerdo con una opción didácticamente justificada. Cuando el objeto de conocimiento, según la opción debatida en las Jornadas, consiste en aprender tanto un sistema como las prácticas sociales donde se lo usa, la organización de los contenidos debería estructurarse de manera doble:

- una estructura según centros de interés, problemas o proyectos, de manera que permita a los alumnos vincularse con las prácticas sociales,

- que incluye en su interior una organización que permita a los alumnos aprender la lógica disciplinar del sistema de la lengua escrita.

Si no se organiza según esta doble perspectiva, se corre el riesgo de focalizar la enseñanza en prácticas que no incluyen de manera sistemática reflexiones metacognitivas respecto del sistema, guiadas por el docente, o bien realizar actividades sistémicas desvinculadas de toda inserción cultural y social. En el primer caso, al no aprender de manera didácticamente gestionada las características del sistema de la lengua escrita, los alumnos no construyen los conocimientos que les posibilitarán la autonomía lectora y escritora. En el segundo caso, al no aprender de manera didácticamente gestionada las prácticas sociales, los alumnos no dotan de significado y sentido un aprendizaje que sin dichas prácticas queda reducido a un formalismo.

✓ La secuenciación de los contenidos en alfabetización

Una vez organizados los contenidos, los formadores fueron convocados a pensar, para cada contenido, cómo debía ser presentado a fin de que al finalizar el proceso de enseñanza los estudiantes se pudieran apropiar de la totalidad de los contenidos, así como de los modos de abordaje utilizados y de los procesos cognitivos que se ponen en marcha en ese proceso.

Esto es elaborar una secuencia: verdadera sintaxis pedagógica que interrelaciona las actividades que permitirán que los alumnos comprendan los contenidos seleccionados y organizados.

Desde la Didáctica de la Alfabetización corresponde un trabajo minucioso en este aspecto porque si los futuros docentes en su etapa de formación no comprenden que en la construcción de un conocimiento válido se entrelazan la información que brinda el contenido junto con las estrategias cognitivas que permiten su apropiación, quedan proclives al activismo, donde las actividades se eligen sin saber para qué sirven y el hacer por hacer resulta una mecánica fragmentaria sin sustento pedagógico. Para revisar la problemática de la secuenciación desde la Formación General se sugirió bibliografía de apoyo³. Asimismo se sugirió bibliografía para revisar la problemática de la secuenciación desde la alfabetización.⁴

³Zabala Vidiella, A. (1999). La Práctica Educativa. Cómo enseñar. Editorial Grao. Barcelona.

Cuadernos de Pedagogía, Madrid, Números 168 y 188.

Lucarelli, E., y Correa, E. (1995). Cómo hacemos para enseñar a aprender. Libro para el Docente. Editorial Santillana, Buenos Aires.

⁴Zamero, M. (2012). "Enfoques, propuestas didácticas y prácticas" en *Novedades Educativas*, Año 24, N°255, año 2012, pp 21 a 26.

Linuesa, M. C. (2010). "La enseñanza inicial de la lengua escrita", en La formación docente en alfabetización inicial

Sin embargo, los formadores plantearon la necesidad de dedicar más jornadas específicas al desarrollo guiado de la construcción colectiva del plan de cátedra que satisficiera las condiciones descriptas. Este tema quedó agendado para los encuentros de 2013 y su desarrollo será recuperado en el capítulo siguiente.

e. La metodología

Los métodos de enseñanza pueden ser abordados como marco general de actuación que se analiza independientemente de contextos y sujetos concretos pero también, de manera imprescindible, en su adecuación lógica y psicológica a objetos y sujetos concretos y situados.

En el caso específico de la metodología como contenido de la formación se orientó la reflexión hacia los dos planos en que debe plantearse en los ISFD: la metodología de enseñanza de la alfabetización en el nivel superior y la metodología de enseñanza de la alfabetización en el nivel destino, es decir, la escuela primaria.

En ambos contextos la metodología debe ajustarse a una doble justificación: psicológica porque ha de tener en cuenta las características psicológicas de los alumnos y lógica, porque ha de apoyarse en la estructura interna del objeto de conocimiento. En los dos casos, el docente analiza, combina y reconstruye métodos, elabora estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, selecciona e integra los medios adecuados a sus fines. Además, en su selección, incluye los recursos que son los distintos instrumentos que permiten desarrollar, en las condiciones más adecuadas, la propuesta didáctica que facilita el trabajo de todos los participantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Este tema reveló su densidad en los debates de 2012 e integró el conjunto de problemáticas que requerirían un tratamiento exhaustivo en jornadas especialmente pensadas para su desarrollo, en el año siguiente.

f. Los recursos

Los recursos son instrumentos que deben ofrecer oportunidades para aprender mediante su manipulación, observación o lectura. Los recursos bien empleados

(pp. 46-58). Argentina, Ministerio de Educación, INFD.

Bruner, J. (1990). *Desarrollo cognitivo y educación*. (pp. 106-108). Madrid, Morata.

Jamet, E. (2005). "Los métodos de aprendizaje de la lectura", en *Lectura y éxito escolar*. (pp.52-56). Buenos Aires, FCE.

Jaichenco, V. (2009-2010). "Enseñar a leer", "Aprender a escribir" en *La Formación Docente en Alfabetización Inicial*. (pp. 82-84). Argentina, Ministerio de Educación, INFD.

dinamizan la enseñanza, facilitan el contacto con realidades y producciones lejanas; atienden distintos ritmos de aprendizaje, proporcionan diferentes herramientas para aprender, desarrollan el pensamiento convergente y divergente, entre otros beneficios. Cuanto mayor sea la variedad de recursos utilizados, mayores serán las posibilidades de atender la diversidad del grupo escolar. En la selección y utilización de los recursos subyace la ideología que sustenta el docente, aspecto particularmente desatendido en la alfabetización inicial.

El Ciclo de Desarrollo en Alfabetización fue el primero en plantear el lugar de la Literatura Infantil como contenido cultural central pero a la vez como recurso para aprender a leer a partir de los textos de la cultura literaria escrita. Para su desarrollo, como se explicó antes, convocó a especialistas nacionales y extranjeros y también a escritores de literatura destinada a los niños a un intercambio que fue recogido en el libro *La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y Didáctica*

En los debates presenciales se acordó abordar el tema de los recursos en una doble perspectiva:

- Los recursos que los docentes formadores emplearán para sus análisis en todos los puntos del programa o plan de clase del Espacio Curricular de la Didáctica de la Alfabetización: cuadernos de clase, pruebas escritas que se administran a los alumnos del primer ciclo, manuales, selección de textos literarios que se usan en las escuelas en primer ciclo, textos específicos que abordan los temas de la especialidad y los referidos al abordaje de los temas de la didáctica general.
- Los recursos que deben prever y analizar para emplear en las clases como maestros alfabetizadores del primer ciclo: selección de textos de la literatura; textos de circulación social; realia; textos de estudio; abecedarios, letras móviles, carteles, soft educativos, recursos audiovisuales.

El trabajo presencial fue sistematizado como documento y reforzado con bibliografía específica. Ambos materiales fueron incorporados al Aula Virtual para su uso en los ISFD y se encuentran disponibles en el sitio http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307

g. La organización del espacio y el tiempo como variables institucionales

Ambas dimensiones integran y determinan la planificación didáctica. Respecto de la organización del espacio, en una propuesta tradicional corresponde a una forma de enseñar centrada en contenidos conceptuales y en la disposición del aula tipo auditorio. Cuando la enseñanza se desplaza al alumno y a la tarea aparecen otras

formas de distribución del espacio fuera del aula: laboratorios, bibliotecas, museos e instituciones que pueden ser visitadas.

En cada uno de ellos la organización del grupo puede presentarse con actividades en grupo grande: exposiciones, asambleas, debates; con actividades en pequeños grupos: cuchienco, Phillips 66, etc. Con actividades en equipos fijos: en el trabajo aúlico, con actividades en equipos móviles: investigaciones, trabajos experimentales, observaciones, elaboración de dossiers, etc. Con actividades individuales: de ejercitación, de aplicación, de estudio y de evaluación apoyadas con fichas y guías. Los trabajos en grupo son importantes ya que desarrollan en los alumnos competencias que propician la autonomía, el compromiso y la responsabilidad con la tarea.

La organización del tiempo en el desarrollo de las tareas incide en la secuenciación de los contenidos curriculares, la jerarquización de las actividades de enseñanza y la distribución horaria de las secuencias didácticas. El tiempo asignado al desarrollo de la tarea incide en la profundidad que se otorgue al tratamiento didáctico. Los trabajos con los niños exigen volver sobre el material las veces que sea necesario, por lo que es imprescindible tener en cuenta la respuesta del grupo escolar.

h. La evaluación

El objetivo de toda evaluación es relevar una adecuada información sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje en desarrollo y emitir juicios que ayuden a la toma de decisiones y contribuyan a delinear futuras líneas de intervención. La evaluación puede ser procesual o formativa, es decir que acompaña constantemente el proceso de enseñanza aprendizaje. Es reguladora, orientadora y correctora del proceso. Proporciona información constante acerca de la adaptación del proceso a las necesidades o posibilidades del alumno porque permite conocer cómo está aprendiendo y cuáles son sus dificultades, para tomar decisiones y regular el proceso de enseñanza. También puede ser sumativa cuando valora el aprendizaje obtenido en relación a la propuesta original y recoge lo observado en todo el desarrollo de la secuencia de aprendizaje. Puede aconsejar un proceso de refuerzo en el caso que sea necesario.

Este planteo general sobre la evaluación permitió poner en foco la falta de profundidad que caracteriza en general el tratamiento del tema en los ISFD, así como la carencia de materiales y propuestas para evaluar de manera específica la alfabetización inicial. Por ello, se planteó la necesidad de un trabajo puntual sobre la evaluación en alfabetización inicial como tema sustantivo. Este eje de trabajo

se desarrollará en el capítulo 5.

3.3. El problema de la articulación intercátedras

En su trabajo “Aportes de la Didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en Alfabetización inicial”, María Cristina Davini recuerda que, según el Mapa de la Formación Docente cuya elaboración coordinó, los Diseños jurisdiccionales repetían fielmente las instrucciones de los documentos regulatorios nacionales sin un trabajo de adecuación contextual y que tal conducta repetitiva se traslada al nivel de concreción institucional en los ISFD. Asimismo, la definición de las materias, seminarios o talleres, no se delimitaba alrededor de su objeto de estudio, con referencia a su enfoque disciplinario, sino que se planteaba un tipo de clasificación y enmarcamiento de los espacios curriculares que muestra, según Davini, “un enfoque de fronteras débiles y marcos flexibles”.

En función de este marco crítico, el Ciclo se propuso trabajar en la articulación de los espacios curriculares de los ISFD en un doble sentido: establecer sus especificidades epistemológicas y didácticas y desde allí promover formas precisas de articulación para la formación integral del futuro docente alfabetizador.

La conjunción de docentes de los espacios de la Formación General, más los del estudio de la Lengua, la Literatura y su Didáctica y aquellos de los espacios de la Práctica Docente en los encuentros, permitió proponer sugerencias de articulación de las cátedras destinadas a la formación de maestros. Se presentaron para la discusión algunos ejemplos de contenidos diversificados en los distintos espacios que debieran ser seleccionados en función de la doble mirada que debe tenerse en la formación de un alumno de Profesorado. Este trabajo permitió además la selección de bibliografía para ser consultada en los distintos espacios curriculares. En especial se recomendó la lectura de la *Serie Aportes para el Desarrollo Curricular*, Ministerio de Educación–INFD, 2010 y de las *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*, Ministerio de Educación–INFD, 2009 con cuyos aportes se trabajó en los encuentros.

a. La articulación entre los contenidos de la historia de la alfabetización y de la historia de la educación

El contenido *Enfoques en la historia de la alfabetización del siglo XX*, puede ser desarrollado antes de la unidad Alfabetización, a través de una visión general y panorámica en los espacios de *Historia y política de la educación argentina* y de *Didáctica General*, para ver tipos de modelos y enfoques y su relación con los contextos. Esto permite que en el espacio de alfabetización se recuperen

contenidos ya familiares para los estudiantes futuros docentes a través de lecturas con guías y exposiciones a cargo de ellos mismos. A la vez, esto hace que el espacio de alfabetización pueda concentrarse en profundizar el análisis de las características didácticas de los distintos enfoques y modelos.⁵ Por ejemplo:

Historia y Política de la Educación Argentina: Proporciona una revisión histórica sobre el lugar de la historia y la política de la educación en la formación docente. Las lecturas de este espacio curricular pueden centrarse en los modelos sociales y políticos que tienen incidencia en las propuestas pedagógicas, haciendo foco en los grandes debates y en el papel del estado en cada época. Es central visualizar la relación entre los planes, programas y diseños curriculares con las propuestas políticas en cada etapa.

Historia Social Argentina y Latinoamericana: Las lecturas de este espacio pueden aportar conceptos para pensar en América Latina y en ella, el aporte de la historia positivista y la construcción de los relatos nacionales. Una mirada al estado y a los movimientos sociales en los siglos XIX y XX, las características de las democracias y las dictaduras es imprescindible para apoyar una revisión de las propuestas educativas en cada caso.

Didáctica General: Los aportes de este espacio pueden centrarse en la enseñanza como sistema y la enseñanza como actividad. La relación entre enseñar y aprender permite plantear temas centrales como modelos de enseñanza y rasgos generales de los enfoques que de ellos se desprenden. Además es imprescindible el examen crítico de los supuestos que circulan en torno del aprendizaje y las principales formas de enseñanza y sobre la relación misma entre enseñanza y aprendizaje.

En el espacio de Alfabetización hay que recuperar estos desarrollos históricos y ver de qué manera se manifestaron en las distintas propuestas metodológicas alfabetizadoras. Para tal análisis es imprescindible emplear las categorías desarrolladas en Didáctica general.

⁵Zamero, M. (2009-2010). "Alfabetización inicial: algo más que las primeras letras", en La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional. (pp.13 a 24). Argentina, Ministerio de Educación, INFD.

Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. Fondo de Cultura Económica. (Ver: *Segunda parte Los métodos de enseñanza de la lengua escrita Revisión histórica* pp. 55 a 92)

Bruner, J. (1990). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata. (Ver: pp. 46, 106 a 109).

b. Las articulaciones que permiten abordar coordinadamente las cuestiones metodológicas

Desde las Ciencias de la Educación, se trata de recuperar los fundamentos de las distintas propuestas metodológicas a fin de conectarlas con los conocimientos y concepciones epocales que les dieron origen.

En relación con los métodos alfabetizadores que caracterizaron los finales del siglo XIX y comienzos del XX, es relevante que los espacios curriculares de Psicología Educacional y Didáctica General aporten el análisis de marcos teóricos que inciden en las propuestas de Alfabetización Inicial. Por ejemplo, la Teoría de la Gestalt, los enfoques de la Escuela Nueva, los Métodos Activos, el Sensual-Empirismo y el Conductismo tienen algo que decir en relación con propuestas que definen la educación tradicional. Más avanzado el siglo XX métodos como “la palabra generadora” y “el método global” incorporan propuestas más integradoras. Con los avances de los enfoques constructivistas, sociohistóricos y cognitivistas, los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura fueron acomodándose a estos cambios. Teóricos como Vigotsky, Piaget, Ausubel, Gardner y muchos más aportan conceptos que se resignifican al integrarlos al campo lingüístico. Las nuevas concepciones acerca de la inteligencia, el desarrollo, la enseñanza, el aprendizaje; las nuevas formas de concebir las interacciones en el aula así como la relación docente-alumno en la escuela, la importancia de considerar el contexto como variable de análisis, adquieren así su razón de ser en el aula. En consecuencia, la integración entre los tres Trayectos Formadores se hace imprescindible.

Puede afirmarse que los debates y las querellas del siglo XX confluyeron en un horizonte general de acuerdos internacionales en torno de las condiciones generales de un modelo metodológico alfabetizador para el siglo presente. Una vez más se constató la necesidad del trabajo compartido entre colegas para recuperar saberes que pueden incluirse en materias de la formación general.

c. Las articulaciones sugeridas para abordar una propuesta didáctica equilibrada en alfabetización inicial

Dentro del plan de cátedra se encuentra la unidad que desarrolla un modelo de propuesta didáctica para implementar en la escuela primaria y que considera sujetos, objeto y contexto de la alfabetización, objetivos, contenidos (selección, organización y secuenciación), metodología, recursos, evaluación y acreditación. Se recomendó destinar para su desarrollo la mayor carga horaria a esta unidad dado que le permite al futuro docente focalizar los conocimientos adquiridos en

función de la tarea que debe llevar a cabo como docente alfabetizador cuando se integre al aula.

El eje de trabajo en esta unidad es el diseño de una propuesta didáctica para ser implementada en el primer grado de la escuela primaria. El desarrollo de este punto requiere del profesor un permanente desdoblamiento ante cada elemento de la planificación didáctica, ya que, mientras los aborda en su cátedra del ISFD debe exponer su propuesta para primer grado, construyéndola colaborativamente con los futuros docentes. Así, el futuro docente puede acercarse a la experiencia de diseño de proyectos de aula. En el próximo capítulo se desarrollará con mayor detalle la temática del modelo didáctico.

d. Las articulaciones que permiten abordar coordinadamente el conocimiento del sujeto de aprendizaje⁶

La Formación General habrá abordado las características generales de los niños en la edad correspondiente a la alfabetización inicial en las unidades curriculares:

Psicología educativa: En este espacio y especialmente en relación con la alfabetización se debe fundamentar la relación entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. El aprendizaje de las interacciones en el aula y la relación docente-alumno en la escuela harán que los futuros docentes conozcan los dispositivos de andamiaje en la escuela que relativizan el peso de las concepciones exclusivamente biológicas respecto del desarrollo, lo cual permite recuperar la especificidad de los procesos educativos y escolares. La tensión entre homogeneidad y atención a la diversidad en la escuela de hoy aporta elementos para abordar otros temas que se relacionan estrechamente con la propuesta didáctica: fracaso escolar, deserción, repetición, sobreedad.

Sujeto de la Educación: Se puede centrar en el sujeto como emergente de una compleja trama de relaciones vinculares e institucionales que inciden en él y en los cuales los procesos de constitución subjetiva y de la apropiación de la cultura se presentan como solidarios. Revisar en la escuela de hoy la ilusión de la homogeneidad que ha cedido paso al reconocimiento de los contextos culturales heterogéneos, es una cuestión importante para las prácticas educativas que posibiliten a los sujetos aprendizajes equivalentes, variables y sostenidos en el tiempo en forma de aprendizaje gradual.

6 Serie: Aportes para el desarrollo curricular. Coordinación de Desarrollo Curricular. INFD. Ministerio de Educación. 2010

http://portales.educacion.gov.ar/infd/desarrollo_curricular/renovacion-curricular-de-la-formacion-docente-inicial/

Los estudiantes futuros docentes podrán recuperar estos conocimientos a través de relecturas, exposiciones y trabajos prácticos.

En el espacio de Alfabetización, correspondiente a la Formación Específica, el futuro maestro deberá conocer las características peculiares del sujeto lingüístico que ha adquirido una lengua oral y debe aprender una lengua escrita a través de prácticas sociales, según la definición propuesta. Al respecto se sugiere:

- Conocer las diferencias entre sujeto de adquisición y sujeto de aprendizaje de una lengua a fin de no naturalizar el aprendizaje de la lengua escrita, error que se comete cuando se lo considera un proceso equivalente al de adquirir una lengua materna.
- Identificar las competencias lingüísticas y comunicativas de partida de los niños que ingresan en la escuela (exceptuando las que provienen del contexto social, que se tratarán en la dimensión “contexto”) a fin de no subestimar las capacidades del cerebro humano respecto de la lengua y la comunicación.
- Conocer los cambios cognitivos que se deben producir para que un niño entre los cuatro/cinco y los nueve años aprenda a leer y escribir a fin de identificar de manera lo más precisa posible los resultados previsibles de una intervención docente adecuada o inadecuada. Para el desarrollo de estos puntos se sugirió bibliografía ampliatoria⁷

e. Articulación intercátedras para trabajar el sujeto de enseñanza

La Formación General habrá abordado las características generales del rol docente. Este estudio les habrá permitido conocer las características generales de conocimientos, compromiso, afectividad implicadas en su ejercicio. Los estudiantes futuros docentes podrán recuperar estos conocimientos a través de relecturas, exposiciones y trabajos prácticos.

En el espacio de Alfabetización, correspondiente a la Formación Específica, el futuro maestro deberá conocer las características peculiares del sujeto docente en tanto alfabetizador. Al respecto sugerimos:

⁷Raiter, A. (2010). “Apuntes de psicolingüística”, en La formación docente en alfabetización inicial. (p. 69). Argentina, Ministerio de Educación, INFD.

Jaichenco, V. (2010). “Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística”, en La formación docente en alfabetización inicial. (p. 82). Argentina, Ministerio de Educación, INFD.

- El conocimiento de las características específicas de la práctica pedagógica y política del alfabetizador. A partir del DVD del Maestro Luis Iglesias que figura en los materiales del Ciclo, las cátedras propondrán una selección de lecturas de su obra, así como de los aportes de pedagogos como las hermanas Cossettini, Paulo Freire, Lorenzo Milani y otros que son claros ejemplos de maestros que sostienen un fuerte compromiso de política educativa.
- El perfil cultural del docente alfabetizador en su relación con la lectura, la escritura y la Literatura Infantil, para lo cual consultarán: La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y Didáctica. Argentina, Ministerio de Educación, INFD. (2009-2010)
- El análisis de representaciones docentes acerca de la relación entre los distintos entornos sociales y las posibilidades de aprendizaje de los alfabetizandos, así como la relación entre alfabetización, repitencia y fracaso escolar. Se sugiere relevar estas representaciones desde el primer año de la formación docente a través de los instrumentos que recogen información desde el espacio curricular de *Trabajo de Campo o Taller (según las jurisdicciones)*. Estos trabajos de indagación deben ser elaborados en conjunto entre especialistas en alfabetización y pedagogos. Cada año los futuros docentes se acercan a la escuela con propuestas que van complejizando su mirada desde lo institucional hasta el trabajo en el aula. Esta oportunidad no debe ser desaprovechada por el docente de Lengua y de Alfabetización Inicial ya que son instancias de problematización de saberes que se desarrollan en cada una de las cátedras y que permiten el verdadero diálogo entre los marcos teóricos y las prácticas de aula.

f. Articulación intercátedras para trabajar el contexto de la alfabetización

La Formación General habrá abordado las conceptualizaciones básicas referidas al contexto de la educación formal en las unidades:

Sociología de la Educación, donde se trata la educación como sistema y la escuela como organización social y se enfoca la interdependencia y efectos recíprocos entre la escuela y la sociedad con especial referencia a la formación de ciudadanía como parte de la educación básica.

Historia y Política de la Educación Argentina: se pueden incluir en este espacio los saberes y las reflexiones en torno de la construcción de marcos conceptuales sobre temas como la educación, la enseñanza, la sociedad y la cultura contemporáneas. También es interesante incluir aquí los cambios políticos en nuestro país, que marcaron fuertemente las políticas educativas y por ende los diferentes planes de estudio o propuestas curriculares.

Los estudiantes futuros docentes podrán recuperar estos conocimientos a través de relecturas, exposiciones y trabajos prácticos.

El espacio de Alfabetización deberá especificar la noción de contexto de la alfabetización a partir de los aportes de la Sociolingüística con el fin de caracterizar desde el conocimiento, sin discriminar, las variedades del hablar y su incidencia en la alfabetización, los códigos restringidos y elaborados y los contextos primarios letrados e iletrados. Los futuros docentes deberán caracterizar igualmente a la escuela como contexto enriquecido de la alfabetización y deberán ponderar cuidadosamente las demandas docentes de tareas para el hogar, lecturas y enseñanza hogareña cuando se dirigen a poblaciones que pertenecen a contextos desfavorecidos socialmente.

Se sugiere la lectura de García, P. y Szretter Noste, M. (2010). “Aproximaciones a la Sociolingüística” en La Formación Docente en Alfabetización Inicial. (pp. 128-131). Argentina, Ministerio de Educación, INFD. Allí se tratan cuestiones como los códigos elaborados y restringidos, la adquisición y aprendizaje de códigos primarios y secundarios y la mente como reconocedora de patrones.

Como se ve a lo largo de este capítulo el trabajo del Ciclo en el terreno jurisdiccional permitió debatir con los formadores de maestros diferentes temas relacionados con la revisión crítica de sus prácticas a la luz de las teorías del campo disciplinar de referencia y a la vez planteó la necesidad de articular los enfoques de las cátedras en aras de la meta común que es la formación del futuro docente.

Sin embargo, como se señaló en cada caso, cada uno de los temas, como un juego de muñecas rusas, mostraba en su interior otros temas que eran cuentas pendientes en la formación de los formadores mismos. Los más acuciantes eran la profundización del debate metodológico y la evaluación de la alfabetización inicial, que veremos en los siguientes capítulos.



Mi nombre es María Fernanda Casualde y soy docente de Enseñanza Primaria, Inicial y Especial y Profesora en Cs. de la Educación. Durante mi carrera me he especializado en Alfabetización, particularmente en la Didáctica de la Lengua. Desde hace varios años formo parte del equipo de cátedra de “Didáctica de la Lengua y la Literatura II” y “Práctica Docente I” correspondiente al Profesorado de Educación Primaria, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales dependiente de la U.A.D.E.R. (Universidad Autónoma de Entre Ríos). He tenido además, la oportunidad de transitar por distintas escuelas. Actualmente me desempeño como vicedirectora en una Escuela de Educación Integral en la ciudad de Paraná. Y allí

se encuentra mi mayor desafío: desde mi función poder orientar y direccionar las prácticas de enseñanza para garantizar que gran parte de los niños, adolescentes y jóvenes que allí concurren puedan alfabetizarse.

Aunque me incorporé al Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización inicial en julio del 2014, vengo trabajado con los libros de la Colección “La formación docente en alfabetización inicial” desde el 2010. Esta bibliografía fue incorporada a la cátedra y forma parte de las lecturas obligatorias que realizan nuestros alumnos durante el cursado de la materia. La colección nos resultó de gran ayuda en tanto permitió profundizar una mirada en conjunto a partir de los distintos aportes que el material ofrece. El acceso a los libros de la colección y los distintos CD que recopilan los aportes de las jornadas del ciclo me permitieron continuar especializándome para llevar adelante la actividad sustantiva de formar maestros.

(Nota: La Prof. María Fernanda Casualde, además de las funciones que ha detallado, se desempeña como Coordinadora en la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial)



Mi nombre es Gabriela Alejandra Olivari. Soy Licenciada en Enseñanza de la Lengua y Literatura (UNL). Trabajo en formación de maestros de primaria en el instituto de formación docente de la ciudad de La Paz, Entre Ríos “Rogelio Leites” y en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Me incorporé al Ciclo en el 2011 y comencé a trabajar con el material producido a partir de los encuentros anuales. Los encuentros fueron espacios fructíferos donde compartimos con los colegas de los institutos de formación docente de la provincia los planes de cátedra. En este marco profundizamos la mirada en los problemas que teníamos en las instituciones y fundamentalmente atendimos la vinculación con la práctica.

En el caso de nuestro instituto, fue el inicio de un camino colectivo de estudio que organizó, revisó y profundizó los conocimientos sobre el campo de la alfabetización. Los mismos hicieron grandes aportes a la formación no solo de los profesores del campo disciplinar y a los alumnos de Educación primaria sino también a los equipos de práctica. Además estos materiales fueron un insumo importantísimo para el trabajo con la formación permanente de docentes de las escuelas asociadas y de la zona.

Creo que el Ciclo marcó un punto de inflexión en el campo de la formación docente inicial y continua, marcó el inicio de un espacio común entre colegas, entre institutos y escuelas, entre estudiantes y egresados. Nos convocó y convoca al estudio, al compromiso colectivo con la formación y a la revisión de las prácticas formadoras. (Nota: La Lic., Gabriela Alejandra Olivari, además de las funciones que ha detallado, se desempeña como Coordinadora en la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial)



Soy **Alicia Olguín**, una salteña radicada en Tierra del Fuego, Río Grande, desde hace veinte años. Maestra, Profesora de Castellano, Literatura y Latín y recientemente licenciada en educación. Mi incorporación al Ciclo de Formación Docente en Alfabetización Inicial, se produce a partir del Primer Encuentro Nacional de Educación Superior organizado en la ciudad de Mar del Plata, en el año 2010.

A partir de ese mismo año, tomé la cátedra de Alfabetización Inicial en el Instituto Provincial de Educación Superior (IPES) “Paulo Freire”, en el Profesorado de Educación Primaria.

Hasta ese entonces, mis búsquedas en relación con los métodos, enfoques y propuestas alfabetizadoras habían tomado los más diversos rumbos, comprando bibliografía de la más variada procedencia y calidad. Sin embargo, siempre faltaba algo.

En el marco de ese encuentro, conocí personalmente a Sara y a Emilce, quienes en un taller nos interpelaron a expresar una definición en torno del objeto de la Alfabetización Inicial. Esta actividad produjo, por supuesto, en una gran heterogeneidad de voces que manifestaban posturas diversas, encuentros y desencuentros. Fueron las especialistas quienes finalmente nos ayudaron a comprender, a través de una acertada síntesis, cuál era ese objeto que yo venía tratando de descubrir.

De ese viaje, me traje a mi provincia “literalmente” la Colección del Ciclo. Este es material de consulta recurrente en el instituto por parte de los docentes que dictan la cátedra en los profesorados de Nivel Inicial, Primario, Educación Especial y recientemente, incorporada la Alfabetización Inicial como Espacio de Opción Institucional, en los Profesorados de Inglés y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

En otro momento del desarrollo de este ciclo, soy invitada a subir mi “Proyecto de Cátedra” a una plataforma. Esta invitación devino en múltiples interrogantes, pues el desafío era importante: abrirse a compartir, y en ese compartir aprender para crecer. Fue así que preparé mi proyecto en dos meses de intenso trabajo, con una guía importante de lecturas que contribuyeron a comprender el sentido de lo que se proponía.

Esta apuesta fue la puerta que me posibilitó continuar aprendiendo, con un acompañamiento permanente, tanto virtual como presencial, pues el ciclo tuvo una muy significativa presencia en Tierra del Fuego, y a decir verdad, no me perdí ni un encuentro, ya fuera en la ciudad de Río Grande o en Ushuaia, aun cuando la nieve intentara jugarnos una mala pasada. Encontré en cada oportunidad de trabajo compartido la constitución de un espacio que abordó con seriedad y rigor la construcción de este campo problemático, nuevo y desafiante para la garantía de derechos y la formación del ciudadano.

Esta experiencia marcó un antes y un después en mi formación, y en consecuencia en la formación que deviene de mí en tanto formadora de formadores. El ciclo interpeló, acompañó, movilizó, sembró interrogantes en pos de la construcción de una Alfabetización Inicial como garantía de derechos tanto humanos como de acceso a una cultura letrada, para la formación del ciudadano.

Asistí a la concreción de una política educativa, a través de un Estado que acompañó con legislaciones y normativas, –como la 188 y la 174 del CFE-, decisiones que se cristalizaron en prácticas, lecturas, debates y aprendizajes. En este sentido entiendo a la alfabetización como derecho y a la escuela como garante de ese derecho.

(Nota: La Lic. Alicia Olguín, además de las funciones que ha detallado, se desempeña como Coordinadora en la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial)



*Mi nombre es **Adriana Ábalos** soy Profesora de Lengua y Literatura, Especialista en Lectura, escritura y educación. Me desempeño en las cátedras de Alfabetización Inicial y de Prácticas de Residencia, en el Profesorado en Educación Primaria del IFDC-VM en la Provincia de San Luis.*

Me incorporé al Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial en el año 2009, desde allí comencé una formación en conocimientos que no poseía. El Ciclo fue un espacio de aprendizaje y de desnaturalización de concepciones acerca de la enseñanza de la lengua. Todas las conferencias del Ciclo, ideadas para nuestra formación, fueron plasmadas en libros que constituyeron un material importantísimo para la formación de los docentes que asistíamos. Luego, en el 2011 fueron utilizados para la formación del Equipo de Estudio que se fue integrando, a medida que la Caja Curricular de Nuestro Profesorado se modificaba. Fueron muy útiles esos materiales ya que nos permitieron aprender la didáctica específica desde distintos marcos teóricos.

La creación de un espacio denominado “Alfabetización Inicial” en la formación del futuro profesor de Primaria se sumó a la gran apuesta para consolidar un objeto de estudio sobre el que no había claridad conceptual. Para organizar dicho espacio se utilizaron los conocimientos ofrecidos en el Ciclo. Pude, desde la investigación realizada por Marta Zamero, explicar las ausencias metodológicas y conceptuales de la alfabetización inicial a los alumnos. También encarnamos propuestas de enseñanza. Fuimos estableciendo, con otros colegas, un diálogo sobre la necesidad de revisar saberes acerca de las distintas tradiciones relativas a la enseñanza del sistema de escritura. El Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial fue fundamental para la materialización de la “Unidad Pedagógica”, sustentada en la Resolución N°174/12 del Consejo Federal de

Educación.

Me parece importante señalar que en nuestro IFDC también logramos incorporar la temática de la Alfabetización Inicial en el Profesorado de Letras, en la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

El Ciclo se ofreció en la provincia de San Luis en el año 2013 e instaló en las Direcciones de Educación Superior y de Enseñanza Obligatoria la problemática de la enseñanza de la lengua escrita y de sus prácticas de lectura y escritura. Pudimos asistir a los tres encuentros programados ya, como Equipo de Capacitación consolidado.

La tarea emprendida por Sara Melgar y Emilce Botte posibilitó primero mi propia formación y luego la de mis compañeras. Logramos construir un Equipo de Capacitación para acompañar a las escuelas, intentando modificar prácticas y profundizar en conocimientos significativos para el Primer Ciclo de Primaria. Camino en el que aún hay mucho por andar...

El Ciclo de Formación Profesional en Alfabetización Inicial logró definir y fortalecer un espacio que, por muchos años, había quedado vacío. Para mí fue un privilegio el haber sido parte de ese Proyecto de Formación.

SEDES

Corrientes



Entre Ríos



Formosa





Capítulo 4. El Ciclo y el abordaje de la cuestión metodológica en 2013: formar docentes que sepan enseñar a leer y escribir

La preocupación pedagógica por profundizar los contenidos que debería desarrollar una Cátedra de Alfabetización en el ISFD para enseñar a los futuros docentes fue el eje del trabajo formativo del Ciclo durante 2013. Recordemos que en 2012 se habían delineado los grandes temas que constituyen un plan de cátedra de Alfabetización, pero a la vez se habían patentizado las necesidades de mayor ahondamiento y desarrollo de temas específicos. En este capítulo se expondrán los temas tratados en las jornadas presenciales del Ciclo en las que se analizaron las características de base de una propuesta metodológica para la enseñanza inicial de la lengua escrita o alfabetización inicial.

El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial se propuso ofrecer a los formadores de docentes saberes específicos para que pudieran seleccionar los contenidos, construir las estrategias de enseñanza y los modos de análisis que les permitieran desarrollar el núcleo fundamental de sus planes de cátedra. No se trataba solo de formular un modelo alfabetizador fundamentado sino también de encontrar las claves que permiten evaluar la validez epistemológica y didáctica de cualquier modelo alfabetizador e inclusive de cualquier actividad pensada para enseñar a leer y escribir. Como se recordará, según la investigación nacional de 2008 sobre el estado de situación de la enseñanza de la alfabetización en los ISFD, este era el contenido fundamental que no se desarrollaba en las cátedras.

A partir de la Ley de Educación Nacional y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, documento federal normativo con carácter vinculante respecto de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, se habían fijado los contenidos que deben ser enseñados en el sistema educativo primario nacional. En su alfabetización inicial los alumnos y alumnas tienen que aprender a:

- familiarizarse con los productos y productores de la cultura escrita,
- participar de intercambios comunicativos en torno de la comprensión y producción de textos, lecturas y escrituras,
- comprender el funcionamiento del sistema de una lengua escrita alfabética en su doble articulación y principio productivo y
- sistematizar procesos de mejoramiento de su comprensión lectora y su producción escrita con autonomía creciente.

Para poder enseñar a enseñar todo lo anterior, la cátedra de Alfabetización del ISFD debería trabajar fuertemente con los futuros docentes:

- el objeto a enseñar que es el sistema de la lengua escrita alfabética con sus particularidades más el conocimiento del patrimonio cultural escrito,
- el perfil del sujeto que aprende a leer y escribir con sus características cognitivas y sociolingüísticas,
- el perfil del sujeto que enseña y su experticia profesional a desarrollar en el ámbito específico de la escuela.

Asimismo, en su formación de grado los futuros docentes deberían reflexionar en torno de las múltiples implicaciones cognitivas y didácticas que derivan de las características específicas de la lengua oral materna que los alumnos ya poseen cuando ingresan a la escuela, en relación con sus diferencias respecto de la lengua y la cultura escrita que tienen que aprender.

El formador desempeña un rol protagónico en esta reflexión. Es quien debe explicar las características de una propuesta de enseñanza de la lengua y la cultura escrita que esté sólidamente fundamentada en cada decisión didáctica que recomienda y a la vez debe tener conocimientos para responder a dudas y consultas de los estudiantes, futuros docentes.

Para contribuir a tan importante y exigente tarea, el Ciclo recuperó y profundizó con lecturas complementarias y talleres específicos las exposiciones de los especialistas convocados en los debates en torno del campo intelectual de la alfabetización. Con estas fundamentaciones se trataron los temas de mayor densidad teórica y didáctica para aportar más precisiones a los enfoques y modelos didácticos de las cátedras. A continuación se reseñan las temáticas centrales y conclusiones de los debates con los formadores de docentes.

4.1. La historia de la enseñanza de la lengua escrita

Los encuentros presenciales de 2013 se propusieron brindar al formador la oportunidad de volver a reflexionar en torno de un panorama que le permitiera ubicar su propuesta didáctica de enseñanza inicial de la lengua escrita en el marco de la evolución de los debates didácticos del siglo XX al siglo XXI.

Como se abordó en capítulos anteriores, en los comienzos de la enseñanza inicial de la lengua escrita, concepciones restringidas sobre este objeto favorecieron la idea de que para saber leer y escribir era suficiente aprender un código de transcripción de sonidos a letras. Sin embargo, el siglo XX asistió a la emergencia de numerosas investigaciones que demostraron la complejidad de los

conocimientos lingüístico- cognitivos y culturales implicados en dicho aprendizaje. Por lo tanto, actualmente se considera que para aprender a leer y escribir los sujetos deben participar activamente en prácticas sociales de lectura y escritura acompañadas por la enseñanza explícita de estrategias que les permitan a la vez el dominio creciente del sistema de la lengua escrita.

El debate sobre los modelos que se dio a lo largo del siglo XX puso en foco de discusión la cuestión de los métodos para enseñar a leer y escribir.

Los métodos sintéticos tomaban como punto de partida de la enseñanza unidades no significativas como la letra y la sílaba y acentuaban la inculcación no comprensiva de reglas de conversión grafo-fonéticas sin tomar en cuenta la significatividad y el sentido. Se pensaba que primero se podía aprender un mecanismo de traducción de sonidos a letras y más tarde, separadamente, se aprendería a comprender.

Los pobres resultados de esta concepción mecanicista promovieron la búsqueda de modelos de enseñanza que priorizaran el sentido y la comprensión y dieron lugar a propuestas analíticas que tomaban como punto de partida de la enseñanza unidades con significado como la palabra, la frase y el texto. Sin embargo, junto con esa loable búsqueda, a partir de la década del 70 se produjeron movimientos pedagógicos de fuerte rechazo metodológico que proponían como condición suficiente para aprender a leer y escribir, la inmersión del alumno/a en ambientes letrados y sostenían que el aprendizaje obedecía a etapas naturales, de manera que sin enseñanza explícita del sistema de la lengua escrita darían como resultado, de todos modos, su aprendizaje significativo.

Estos cambios afectaron asimismo la concepción del sujeto que aprende a leer y escribir. En los comienzos de la alfabetización se lo consideró una tabla rasa a la que había que inculcar conocimientos. Más tarde, la década del 60 al 70 asistió a una creencia ingenua que homologó el proceso de adquisición de la lengua oral al de aprendizaje de la lengua escrita, considerando que si el alumno sabe hablar, de la misma manera va a saber escribir. Las refutaciones a la “inmersión” llegaron de la mano de los estudios sobre la dislexia. Más allá de sus causas genéticas empezó a verse su característica de déficit del lenguaje y a observarse su relación con fallos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Otras refutaciones a la inmersión llegaron por vía de los estudios sobre conciencia fonológica desde donde se consideró crucial para el aprendizaje, el conocimiento del sujeto sobre las unidades que componen las palabras y su habilidad para manipularlas.

Corroboran estas refutaciones los datos de la investigación sicolingüística que proponen un modelo de doble vía para explicar que el niño que aprende a leer usa

dos procesos: un proceso de conversión de grafemas en fonemas llamado vía subléxica o fonológica y un proceso léxico que recupera información almacenada en el léxico mental.

Esta esquemática mirada histórica hacia los modelos de enseñanza de la lectura y la escritura desde el siglo XX al siglo XXI permitió delinear un camino de búsqueda de metodologías que sobre finales del siglo anterior se conjugan en la expresión de líneas de consenso que el Ciclo recupera en su enfoque sobre la formación de formadores.

En ese sentido, la década del 90 asistió a un renovado interés por la búsqueda de condiciones de los modelos de enseñanza de la lectura y la escritura. Organismos internacionales como la International Reading Association (IRA), la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y el Observatorio Nacional de Lectura de París, coincidieron en proponer enfoques equilibrados con las siguientes características:

- Claridad con respecto al rol de la instrucción, ya que nadie deviene naturalmente lector o escritor.
- Propuesta de ambientes letrados que permitan acceder a la lengua escrita a través de la cultura, la semántica y la frecuentación del texto desde el comienzo.
- Enseñanza explícita: de habilidades perceptivas, psicomotrices, de la memoria y de la comprensión que los niños necesitan para aprender a leer y escribir.
- Calidad de la enseñanza y dominio docente de estrategias amplias para responder a la diversidad de los alumnos, entre ellas las que se refieren al aprendizaje de la lengua escrita como objeto autónomo, per se, más todas las habilidades que requiere su conocimiento.
- Equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno; el conocimiento del patrimonio, el código y el estilo escrito; entre la comprensión global y las habilidades o destrezas particulares.

En la actualidad, las metodologías equilibradas para la enseñanza de la lectura y la escritura coinciden en alfabetizar a partir de las unidades significativas amplias, los textos, y desde allí proponer una organización y secuenciación de contenidos y actividades para llegar a comprender la escritura en todas sus funciones, cualidades y componentes desde las unidades significativas (texto, oración, palabra) hasta las no significativas (sílabas y letras).

Para desarrollar el tema los formadores asistentes a los encuentros del Ciclo cuentan con los aportes de la Sicolingüística expuestos en la Colección y con

documentación acerca de la enseñanza equilibrada a su disposición en el centro de documentación virtual del INFD
http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307

4.2. Fundamentos de la propuesta de enseñanza de Alfabetización inicial.

Como primera instancia de análisis el formador debe explicar a los futuros docentes con la mayor profundidad que la lengua oral materna o primaria y la lengua escrita son objetos diferentes ya que esta distinción inicial es la base de la propuesta didáctica y también de gran parte de los problemas que surgen durante el aprendizaje.

4.2.1. Lengua oral materna y lengua escrita, características y diferencias

La lengua materna es natural porque los niños y niñas nacen con cerebros biológicamente preparados para adquirir las habilidades de escuchar y hablar una lengua oral; por el contrario, la lengua escrita es un objeto cultural que se aprende con esfuerzo, con mucha enseñanza por parte de los maestros y en el marco de una institución escolar que debe estar cuidadosamente organizada para cumplir con su objetivo alfabetizador.

El formador deberá profundizar su propio conocimiento acerca de la forma en que los niños adquieren la lengua oral que se habla en su entorno inmediato y deberá reflexionar con los futuros docentes acerca de que los niños y las niñas adquieren su lengua oral materna o primaria sin esfuerzo consciente, ya que es suficiente que las personas que los rodean les hablen y hablen entre ellas para que niñas y niños adquieran su lengua oral primaria a través del oído⁸, sin hacer esfuerzo de aprendizaje. La comprensión y formulación de oraciones de la lengua que se habla a su alrededor no supone ningún problema para ellos, por lo que no hay aprendizaje sino adquisición y no está en juego la inteligencia (Raiter, 2010).

La competencia lingüística de niños y niñas está garantizada porque desde el nacimiento están expuestos a una lengua materna que sirve como estímulo suficiente para su adquisición, cada vez que les hablan y los escuchan. Las lenguas maternas son todas igualmente eficaces para pensar y comunicarse en la comunidad donde se habla cada una de ellas.

⁸En caso de sordera, las características que damos para la lengua oral se cumplen con la lengua de señas de la comunidad sorda.

4.2.2. La lengua escrita como objeto de aprendizaje y de enseñanza en la escuela

Las sociedades que desarrollaron una escritura cuentan con un instrumento potente que contribuye de modo sustantivo a conservar los saberes, sistematizarlos, compartirlos y transmitirlos. Sin embargo, las lenguas escritas no son naturales y no son parte de la dotación genética de los seres humanos, por lo cual su aprendizaje es cognitivamente exigente y su enseñanza requiere de un paciente trabajo de los maestros.

El formador de maestros debe profundizar con sus estudiantes el análisis de la situación de partida de los alfabetizandos y la formulación de metas específicas de la alfabetización. Cuando comienza la escolarización, niñas y niños ya conocen su dialecto materno; la escuela no lo enseña, sino que enseña usos especializados. Esto quiere decir que, por un lado, la escuela perfecciona la oralidad que los niños adquirieron en su entorno. Por otro lado, la enseñanza de la lectura y la escritura es justamente el caso de la enseñanza de un uso especializado que muchas veces se realiza en y sobre un dialecto diferente del materno, por lo cual nada más falso que la afirmación de que se escribe lo que se habla (Raiter, A. 2010).

La escritura –y la lectura– son tecnologías que deben ser enseñadas. Es el caso típico de un saber de generaciones anteriores que debe ser transmitido a las generaciones más jóvenes. El manejo adecuado de estas tecnologías permitirá, a su vez, el aprendizaje de otros conocimientos que son muy complejos para la transmisión oral y que necesitan para ser comprendidos un tiempo de reflexión que la oralidad no puede otorgar (Raiter, 2010).

Un tema particularmente importante que el formador debe trabajar con los futuros docentes es que los alumnos y alumnas pequeños deben reciclar sistemas como el habla y la visión para aprender a leer y escribir. Tienen que aprender a comprender significados y sentidos de mensajes que no les llegan al cerebro a través del oído, para lo cual están biológicamente preparados, sino que les llegan al cerebro a través de los ojos. Para eso tienen que aprender una forma de visión especializada que se denomina alfabética y que va procesando información que se presenta linealmente a través de signos gráficos trazados sobre una superficie. Nada de eso puede desarrollarse sin enseñanza planificada, sostenida en el tiempo y cuidadosamente articulada en sus contenidos y actividades, punto que debe quedar claro en la formación de grado (Jaichenco, 2010; Giussani, 2010).

4.2.3. Las lenguas como sistemas combinatorios

El formador deberá ahondar en el conocimiento acerca de las características de las lenguas naturales como sistemas combinatorios discretos dado que todas las

lenguas humanas se caracterizan porque a partir de un número pequeño o discreto de elementos – fonemas – y sus combinaciones, se puede construir una cantidad infinita de palabras, frases y discursos. Los niños y niñas usan esta propiedad de las lenguas cuando hablan, pero no la analizan. Sin embargo, descubren y comprenden esta propiedad que les permite entender y escribir textos cuando les enseñan a leer y escribir de manera adecuada y didácticamente pertinente. En este sentido, el psicolingüista Alejandro Raiter, en su aporte al Ciclo, señala que el lenguaje es un poderoso instrumento cognitivo dado que con un conjunto muy pequeño de los sonidos que estamos en condiciones de emitir con nuestro aparato fonador y que llamamos sonidos distintivos (de veinte a cuarenta y seis, según el dialecto) y unas pocas reglas combinatorias o morfofonémicas podemos crear numerosísimos conceptos. Además, como señala la lingüista Guiomar Ciapuscio (Ciapuscio, 2010), con un conjunto relativamente pequeño de reglas gramaticales se pueden construir infinitas oraciones. Estas oraciones permiten establecer relaciones entre los conceptos que permiten nombrar, ordenar, pensar el mundo y comprenderlo.

La comprensión de este principio constructivo de una lengua alfabética o principio de infinitud discreta ha de ser profundizado en la formación de los futuros docentes con observaciones precisas acerca de la relación compleja que establece una lengua oral con su lengua escrita. Para hacerlo cuentan con importantes desarrollos en las ponencias de G. Ciapuscio, A. Raiter, V. Jaichenco, M.C. Linuesa, J. Fumagalli y L. Giussani, en la colección del Ciclo, así como en la bibliografía complementaria que se recomienda.

4.2.4. La lengua oral y la escrita, complementarias y paralelas

Las relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita deben ser un tema de reflexión en la formación de maestros. Cada lengua escrita es complementaria de su lengua oral paralela, porque ambas lenguas tienen la posibilidad de transmitir los mismos mensajes, pero la lengua oral los transmite a través del sonido y la lengua escrita los transmite a través de trazos sobre una superficie (Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994-2006). Además, cada lengua, la oral y la escrita, se usa en contextos y circunstancias en los que por distintos motivos no se usa la otra lengua. Esto añade una dificultad más a los que aprenden a leer y escribir, porque no solo deben aprender una nueva lengua (la lengua escrita) sino también a identificar cuáles son los nuevos contextos de comunicación y acción y qué tipos de escrituras necesitan para desempeñarse en ellos.

La lengua oral es un sistema lingüístico natural de naturaleza fónica. Las unidades mínimas independientes de ese sistema son los fonemas que forman las sílabas que a su vez forman las palabras. Por su parte la lengua escrita también es un

sistema lingüístico, pero de naturaleza gráfica. Esto quiere decir que sus unidades mínimas, los grafemas o letras, intentan representar a las unidades mínimas identificables de la lengua oral, los fonemas.

En este sentido, el formador ha de trabajar fuertemente para que el futuro docente comprenda que el paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto (Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994-2006). Esto es de particular relevancia ya que muchos docentes al iniciar a niños y niñas en el conocimiento de la escritura brindan la información de modo que estos podrían pensar que escribir es solo aislar un sonido y representarlo con una marca, lo que produce un serio obstáculo en el buen aprendizaje ya que ninguna lengua escrita es absolutamente perfecta en su paralelismo con la lengua oral. No conviene que los/las alumnos comiencen su aprendizaje sobre una base falsa que es un problema mucha veces insuperable en el aprendizaje de la ortografía de la lengua dado que los defectos de paralelismo entre la lengua oral y la escrita son siempre fuente de errores en el proceso de aprendizaje.

4.2.5 El tiempo en el aprendizaje de la lectura y la escritura

El proceso de aprender a leer y escribir lleva tiempo y esfuerzo por parte de alumnos, alumnas y maestros. Las investigaciones más recientes subrayan la importancia de que en los tres primeros años correspondientes a la enseñanza inicial de la lengua escrita se enseñen contenidos altamente específicos, sin interrupciones ni retrocesos. Ningún científico ni especialista en didáctica de la lengua ha determinado un plazo de un año para aprender la lengua escrita. Sin embargo, ni la sociedad en general ni los sistemas educativos suelen ser respetuosos y conceptualmente claros respecto del tiempo de aprendizaje de la lengua escrita que necesitan los niños y las niñas en su escolaridad inicial.

El formador se encontrará en numerosas oportunidades frente a la pregunta sobre cuánto tiempo se necesita para aprender a leer y escribir, muchas veces acompañada de una ansiedad que suele ser propia de quienes minimizan la dificultad de ese proceso de aprendizaje, adhieren a posturas facilistas o bien desconocen las cualidades del objeto de conocimiento que es la lengua y la cultura escrita. Por eso es muy importante reflexionar con los estudiantes en la etapa de la formación de grado como futuros docentes sobre las características relevantes de este objeto, sobre la idea central de que aprender a leer y escribir lleva tiempo y requiere enseñanza explícita, sostenida y articulada. En este caso, hay que incorporar a la reflexión el análisis de la Resol. N° 174 del CF, que trata el tema de la continuidad pedagógica entre primero y segundo grados <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/174-12.pdf>

4.3. Hacia un modelo equilibrado de alfabetización inicial. Componentes

Los formadores deberán contribuir a que los futuros docentes reconozcan que modelos didácticos de enseñanza inicial de la lengua escrita pueden ser considerados exponentes de metodologías equilibradas que conjugan la actividad cultural con el análisis del sistema, trabajando tanto la percepción global y gráfica como el análisis fonológico a través de precisas organizaciones secuenciadas. Asimismo, en su formación de grado los estudiantes deben profundizar el conocimiento de los criterios que les permiten analizar modelos didácticos alfabetizadores, porque a lo largo de su vida profesional deberían ser actores comprometidos y críticos respecto de las propuestas de enseñanza que atraviesan el sistema educativo.

4.3.1. Las competencias a desarrollar en la alfabetización inicial

El alfabetizando debe aprender a leer, aprender a escribir y conocer cómo funciona el sistema que le permitió acceder a las dos habilidades anteriores para poder desempeñarse con autonomía lectora y escritora creciente. Esto significa que debe desarrollar tres competencias de base: competencia lectora, competencia escritora y competencia alfabética o reflexión sistemática sobre sus propios procesos de lectura y escritura.

La competencia lectora se manifiesta en términos generales cuando el alumno puede comprender un texto escrito a través de la vista; este proceso tiene un largo y complejo desarrollo cuyo punto culminante es la comprensión autónoma del escrito. El futuro docente debe aprender a enseñar a leer detalladamente a fin de que los alumnos logren la autonomía lectora, que es el resultado de un proceso de aprendizaje muy exigente que requiere enseñanza sistemática. Al mismo tiempo que aprende a enseñar a leer debe aprender a analizar modelos, propuestas y ofertas de enseñanza de la lectura para evaluar si le dan a este contenido el peso y la importancia que merece.

La competencia escrita consiste en la capacidad de producir de manera intencional un texto o discurso escrito en una lengua escrita estándar, adecuado a una situación. El texto puede estar constituido por una palabra, frase o conjunto de frases.

La competencia escrita se desarrolla en términos de habilidad para la copia completa de un texto de otro (este es el caso de la escritura de fechas y textos de instrucciones anotados en el pizarrón); para producir escrituras de rutinas, por ejemplo, la escritura del nombre propio; para reordenar en una frase palabras que se presentan en forma desordenada o en lista, actividad que evidencia el reconocimiento del orden sintáctico y la progresión temática; para reproducir una

escritura cuyo modelo se haya trabajado fuertemente en clase y para producir una escritura original y pertinente.

El futuro docente debe conocer y operar fluidamente con las variadas estrategias y actividades que le permiten desarrollar la competencia escrita de los alfabetizandos. Al mismo tiempo que aprende a enseñar a escribir debe aprender a analizar modelos, propuestas y ofertas de enseñanza de la escritura para evaluarlas.

La competencia alfabética se manifiesta cuando el alumno opera con la noción de valor diferencial, es decir con la idea de que en el sistema de escritura las unidades se oponen unas con otras y esto produce diferencias de significado. Esta competencia se pone en juego cuando los alumnos tienen múltiples oportunidades de identificar palabras en los textos, comprender cómo funcionan y de identificar letras en el interior de las palabras y comprender cómo funcionan.

En este último caso, el indicio de que un alumno o alumna entiende el valor diferencial de cada letra se aprecia en su capacidad de operar con las letras al interior de una palabra, intencionalmente y comprendiendo que la cantidad, sustitución o desplazamiento de las letras producen cambios en el plano del significado. El futuro docente debe conocer en su etapa de formación qué tipos de actividades sirven para el desarrollo de esta competencia y además debe analizar qué modelos alfabetizadores desarrollan adecuadamente esta competencia fundamental.

4.3.2. Los ejes organizadores de una propuesta equilibrada de alfabetización inicial

Se consensuó con los formadores la importancia de trabajar con los futuros docentes la concepción de que la etapa de enseñanza inicial de la lengua escrita es el espacio donde:

- Se construyen las bases para el conocimiento de la lengua escrita como patrimonio cultural a través del conocimiento de productos y productores de la cultura escrita.
- Se construye el conocimiento básico acerca del sistema alfabético, es decir, el conocimiento y la valoración de las características formales específicas de la lengua escrita y sus convenciones.
- Se construyen las bases para el conocimiento de los estilos y usos de la lengua escrita, a través de la exploración cotidiana de textos escritos y de la reflexión cuidadosamente guiada sobre sus características formales y sustantivas.

Se analizaron con los formadores los problemas que se manifiestan cuando estos ejes no se incluyen ni se articulan en la enseñanza de la lengua escrita, para que

los trabajen con especial esmero en sus cátedras del ISFD como criterios de evaluación de modelos.

En efecto, si solamente se enseñan los elementos del código sin integrarlos a los textos de la cultura, los alumnos y alumnas son víctimas de una mecanización que los somete a repetir filas de letras y sílabas - o aun peor, a realizar aprestamientos visomotores - que no les permiten comprender cuál es el sentido de semejante esfuerzo.

Si se pone el acento sobre el conocimiento del patrimonio cultural sin procurar que los alumnos aprendan a leer y escribir de manera autónoma mediante el conocimiento paulatino de las características del sistema de escritura, pueden hablar sobre los textos, pero no pueden leer ni escribir solos. En este caso, quedan en situación de dependencia de lectores y escritores externos, lo cual no contribuye a su autonomía.

Si no se trabaja sobre las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, los alumnos y alumnas terminan creyendo que se escribe como se habla, con lo cual sus logros en lectura y escritura corresponden al nivel del analfabetismo funcional.

4.3.3. Las condiciones pedagógicas de base

Un modelo didáctico alfabetizador equilibrado⁹ sustenta una concepción del alumno que aprende a leer y escribir que también debe ser analizada con los futuros docentes en términos de criterio evaluativo de modelos. Se trata de concebir a los alfabetizandos como sujetos activos que, fuertemente guiados y sostenidos por la enseñanza de sus docentes, aprenden a leer y escribir a medida que se transforman en activos exploradores de las más variadas marcas textuales, lingüísticas y no lingüísticas, proponen hipótesis de resolución de los problemas de lectura y escritura que encuentran y las verifican junto con sus compañeros, compañeras y docentes.

4.3.4. Las características de los textos para aprender a leer

En un modelo alfabetizador equilibrado se proponen unidades con significado desde el principio del aprendizaje y por ello los alumnos van a operar con textos, oraciones y palabras, es decir unidades con sentido pleno, que precisamente por esa característica facilitan los aprendizajes iniciales. Luego, en ese marco irán explorando y aprendiendo las sílabas y las letras, que son unidades desprovistas

⁹ La estructura modélica que se propone en el Ciclo reconoce como antecedentes: Melgar, Zamero, 2007; Melgar, Zamero, 2010; Melgar, Botte 2011.

de significado. El ISFD es el lugar para que los futuros docentes analicen las características de los textos idóneos para el aprendizaje inicial de la lectura:

- legibilidad, es decir, presentación tipográfica correcta y clara;
- lecturabilidad, es decir, condiciones de selección de vocabulario y complejidad sintáctica adecuada a los niños y las niñas;
- imágenes que ayudan a comprender el contenido;
- extensión no mayor que una página;
- con frases que se repiten;
- con diálogos sencillos de entender.

Es importante que los futuros docentes aprendan a seleccionar textos de lectura iniciales que respondan a estas características y también a complejizarlos gradualmente, de manera de incrementar paulatinamente su extensión y complejidad.

4.3.5. El abordaje didáctico. Actividades globales, analíticas y sintéticas de cierre

Un modelo alfabetizador equilibrado propone un abordaje didáctico que busca la significatividad, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de la reflexión metacognitiva de los alfabetizandos. Estas condiciones deben ser trabajadas con los futuros docentes para que comprendan la necesidad de alfabetizar desde el texto como unidad significativa máxima de la lengua escrita; es decir, como unidad de trabajo que permite poner en juego toda la gama de habilidades cognitivas y procesos de pensamiento de los que aprenden.

La enseñanza parte de la consideración de un texto como totalidad, con una fuerte mediación oral del docente entre aquél y el contexto cultural al que pertenece mediante actividades orales y de exploración global. Luego, se desarrollan distintas actividades analíticas que van acotando la mirada de los alumnos en torno de unidades menores: la oración, la palabra, la correspondencia entre letras y sonidos y la comprensión del principio alfabético del sistema de escritura. Para finalizar, los alumnos están en condiciones de llevar a cabo diversas lecturas y escrituras como cierre de sus actividades. Se desarrollan a continuación los tres tipos de actividades modélicas para la enseñanza de la alfabetización inicial:

1- Las *actividades globales* son las iniciales en este tipo de propuesta:

1 A-Conversación

1B-Lectura modélica, en voz alta del docente

1C-Renarración, recitación, recuperación de informaciones por parte de los alumnos

1D-Escritura modélica del docente

1E-Exploración del paratexto

1F-Lecturas y escrituras exploratorias globales

Se analizaron las características de cada actividad con los formadores a fin de que identificaran qué enseñanza explícita deben brindar a los futuros docentes para contribuir a que puedan desarrollarlas en su futuro desempeño profesional.

1A-Conversación. La lengua escrita es una lengua paralela y complementaria de la lengua oral, de manera que un proyecto alfabetizador debe articular el trabajo conjunto entre ambas. La primera tarea consiste en entablar una conversación con los alumnos y las alumnas en torno al texto seleccionado para la lectura. La conversación sobre temas de estudio forma parte central de los contenidos de Lengua Oral y se diferencia de la charla espontánea porque está orientada al aprendizaje. El futuro docente debe aprender a presentar brevemente el texto que van a leer y a conversar con los niños acerca de qué función comunicativa cumple, quiénes son habituales lectores de ese tipo de texto, para qué se lee, quién/es son sus autores, qué otros textos similares conocen, cuáles son sus formatos y características generales, dónde circula habitualmente, y todo conocimiento que pueda movilizarse. Se trata de una tarea en la que el docente asume un importante rol de mediador cultural y donde los alumnos llevan a cabo tareas vinculadas con la atención, la escucha atenta y el mejoramiento de la expresión oral. Los formadores y los futuros docentes encuentran en “La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y Didáctica” exhaustivos desarrollos útiles para esta fase de abordajes globales en las ponencias de T. Colomer, M. Fernández, O. Califa, R. Mariño, M Pérez Sabbi y C. Silveyra.

1B-Lectura modélica en voz alta del docente. El futuro docente debe aprender a leer en voz alta para realizar lecturas modélicas. Es muy importante recordar que los alumnos no tienen por lo general buenos modelos lectores en su entorno, situación que coloca al docente como único modelo lector. La lectura en voz alta supone que el futuro docente ha de practicar para leer de manera fluida, encontrar la entonación adecuada, realizar las pausas que el texto requiera, poner énfasis donde corresponde. También ha de prever las preguntas posibles de los niños y prepararse para responderlas, para explicar el texto, para aclarar el significado de algunas palabras o frases mediante sinónimos y paráfrasis apropiados.

1C- Renarración. Comentario, relectura de fragmentos específicos, recitado. Si les han leído un cuento, los alumnos pueden renarrarlo reconstruyendo la secuencia narrativa. En el caso del texto instructivo, recuperan la información sustancial de cada parte del proceso. Si se trata de textos poéticos, pueden memorizar en grupo y en la clase la totalidad o alguna de sus partes y lo recitan. Estas actividades desarrollan la memoria y le dan sentido a la escucha atenta de la lectura en voz alta del maestro puesto que los niños utilizan la memoria para recordar grupalmente la mayor parte de los detalles de lo que se acaba de leer. A la vez se desarrolla la oralidad y se enriquece el vocabulario porque en cada renarración, recitado o recuperación de instrucciones, los alumnos y alumnas incorporan las palabras que han escuchado de la lectura docente.

1D-Escritura modélica del docente. Es importante que los futuros docentes aprendan a escribir al dictado de los alumnos, por ejemplo mientras hacen el trabajo de recuperación o recuerdo. Deben aprender a escribir con explicaciones simultáneas acerca de la experticia que están poniendo en juego. El objetivo de este trabajo es que el texto escrito y los procedimientos de escritura modelados por el docente empiecen a ocupar un lugar en la memoria de los alumnos.

1E-Exploración del paratexto, formato, diagramación. Cuando presenta el texto escrito a la mirada de los alumnos, el futuro docente debe aprender a guiarlos en la exploración de la materialidad gráfica del texto como objeto, porque de esta manera estimula las anticipaciones acerca del contenido del texto y aumenta la comprensión, ya que pone en marcha procesos de inferencia, por los cuales los lectores aportan información en relación con la que aparece en el texto. El docente debe enseñar a reconocer los distintos elementos del paratexto: lingüísticos, como títulos, partes destacadas, tipo y tamaño de letras y no lingüísticos como ilustraciones, fotos, viñetas.

1F-Lecturas y escrituras exploratorias globales. El futuro docente debe aprender a guiar a los alumnos en el reconocimiento de palabras en el texto. En esta actividad, se profundiza gradualmente la concentración de la vista y la atención sobre las marcas gráficas del texto y se afianza la observación detallada de la disposición, linealidad, dirección, espacios entre palabras y líneas, sangría, mayúsculas y letra capital; es decir, todas las pistas gráficas que facilitan la comprensión y permiten avanzar en el conocimiento del sistema en el que está escrito el texto. Para ello en la etapa de su formación el futuro maestro debe aprender a formular preguntas como: ¿Hay palabras repetidas en las oraciones? ¿Cuáles? ¿Hay palabras que empiezan con mayúscula adentro de la oración?

¿Por qué sucederá esto? ¿Dónde dice “Había una vez”? ¿Cuál es la palabra más corta que aparece en la oración? Y así con las restantes palabras, identificándolas en el propio escrito y en el pizarrón.

2- Las *actividades analíticas* continúan a las globales en este tipo de propuesta:

Las actividades que siguen a las globales acotan y profundizan el análisis en la lectura, escritura y revisión de palabras. Toda palabra escrita muestra el sistema alfabético funcionando con todas sus características: la palabra se lee y escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas, puede ser escrita en distintos tipos de letras, se separa del resto con un espacio, y tanto para leerla como para escribirla es necesario conocer el principio alfabético y la ortografía que le es propia (Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994- 2006). Por eso, mientras se toma el texto como marco para el avance en la lectura y el posicionamiento de los alumnos como verdaderos lectores, se propone la palabra como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético de escritura. La importancia de las actividades analíticas en la lectura y escritura de palabras y su relación con el modelo de doble vía lexical y perilexical está ampliamente fundamentada en las ponencias de M. Clemente Linuesa; V. Jaichenco y L. Giussani en la Colección del Ciclo.

Las actividades analíticas son:

2A.Comparación de palabras

2B. Análisis de la cantidad, la direccionalidad y el orden de las letras en la palabra

2C. Trueque, elisión, adición y sustitución de letras para comprender el principio alfabético

2D. Los tipos de letras

2E. Lectura entre distractores

2A.Comparación de palabras. La comparación es una estrategia lectora que concentra la atención y la observación sobre la materialidad de la escritura y conduce a la percepción de las letras como elementos menores de la escritura. Se pueden comparar palabras según su extensión, ver cuáles empiezan o terminan con las mismas letras, cuáles tienen o no tienen algunas letras. Asimismo, en el plano morfológico, la comparación de los principios y finales de las palabras constituye una estrategia para reconocer número singular y plural, género femenino y masculino y también para empezar a vincular familias de palabras.

2B. Análisis de la cantidad, la direccionalidad y orden de las letras en la palabra. La atención sobre la materialidad de la escritura lleva también al reconocimiento de la cantidad precisa de letras que componen cada palabra, la dirección en la que se escribe y la dirección de los rasgos de las letras. Como ya se ha dicho, en la palabra los niños y las niñas focalizan las letras a partir de las cuales establecen las correspondencias con los fonemas. Para ello, en su etapa de formación el docente ha de recibir enseñanza acerca de qué tipo de actividades favorece este análisis.

2C. Trueque, elisión, adición y sustitución de letras para comprender el principio alfabético. Los fonemas y las letras que los representan en el escrito son unidades diferenciales que no tienen significado pero cuya modificación tiene el poder de cambiar el significado de la palabra en la que se incluyen. En esto constituye el principio alfabético según el cual con un número pequeño de fonemas y letras se construyen todas las palabras orales y escritas. Las operaciones que producen modificaciones en las palabras y permiten observar y comprender cómo operan los fonemas orales y las letras escritas son el trueque, la elisión, la adición y la sustitución. Los alfabetizandos tienen que aprender a producir esas operaciones y a comprender los cambios que resultan de ellas. Los futuros maestros deben recibir enseñanza muy precisa en el ISFD para conducir esta enseñanza.

2E. Análisis de los tipos de letra que se usan para escribir palabras. Se trabajan los tipos gráficos de la cultura escrita a partir de la comparación cuidadosamente guiada por el docente. En cada cultura escrita hay tipos gráficos o letras que se usan para distintos fines. En el español escrito hay letras que se usan para la lectura (por ejemplo, la imprenta tipográfica en español) y para la escritura manuscrita (por ejemplo, la letra cursiva manuscrita en español). Los alumnos tienen que aprender a compararlas, comprender en qué contexto se usa cada una y luego a usarlas.

2F. Lectura entre distractores. Después de haber trabajado analíticamente las palabras seguramente los alumnos podrán leerlas de un vistazo a partir del reconocimiento global de la silueta de una palabra, de una letra o comienzo rápidamente identificado. El futuro docente debe aprender a desafiar esta forma de lectura para que los alumnos aprendan a leer como lectores plenos, que emplean dos estrategias: la lectura de vistazo con las palabras que poseen en su léxico mental porque las han leído muchas veces y el análisis con las palabras nuevas que encuentran en los textos (Clemente Linuesa, 2010; Jaichenco, 2010; Giussani, 2010). En su etapa de formación el docente debe aprender a elaborar

actividades de lectura de palabras entre distractores semejantes para que los alumnos lean detalladamente.

3. La formación del docente alfabetizador debe prepararlo para enseñar *diversas escrituras y tareas sintéticas de cierre*:

3A.Copia de palabras

3B.Completamiento y escritura de palabras con ayuda. Revisión conjunta

3C.Escritura de palabras sin ayuda. Revisión posterior

3D.Escritura de oraciones y breves textos con y sin ayuda. Revisión.

3E. Tareas de cierre

3A.Copia de palabras. La correcta copia del pizarrón y de otros textos es una rutina escolar, muy necesaria para que los niños puedan conservar las consignas de trabajo y los datos que necesitan, con absoluta claridad. Esta estrategia de escritura se ejercita cotidianamente en clase. Debe automatizarse en los primeros grados para que niños y niñas puedan concentrarse en las estrategias más complejas o los niveles superiores del proceso de escritura.

3B.Completamiento de palabras y escritura de palabras con ayuda. Los futuros docentes deben aprender a guiar a los niños en un proceso completo de escritura incentivándolos para que pregunten lo que necesitan para escribir bien y respondiendo todo lo que le preguntan: las semejanzas entre palabras, cuál letra escribir primero, cuál le sigue, cómo se traza una determinada letra. Debe aprender a intervenir proveyendo información tanto oral como escrita.

3C y D. Escritura de palabras sin ayuda, reflexión y revisión posterior. En el aprendizaje de la lengua escrita hay procesos muy complejos como por ejemplo, la reflexión y la revisión del propio escrito que constituyen problemas muchas veces pendientes para el futuro docente mismo, que también tiene dificultades para monitorear sus propios escritos. Se trata de un proceso que se va complejizando y va delegando en los alumnos la revisión de sus propias escrituras, puesto que para concentrarse en aspectos superiores o en unidades más complejas tienen que haber automatizado los procesos más simples para que no los distraigan: los niños no pueden revisar un texto completo sin poder revisar solos, por ejemplo, la copia del pizarrón, la escritura de una palabra o de una

oración. Este proceso se continúa con la escritura de oraciones y textos con y sin ayuda, la reflexión sobre su forma y la revisión.

3E. Tareas de cierre. Los docentes en formación deben reconocer la importancia de las reflexiones metacognitivas que acompañan los procesos de aprendizaje y especialmente aquellas que cierran un proceso completo. Se trata de aprender a guiar una nueva conversación sobre tema de estudio donde los alumnos recuperan sus aprendizajes y aprecian debidamente sus logros, a través de preguntas como: ¿Qué texto/s leímos? ¿Qué nos gustó más? ¿Cuántas palabras aprendimos a leer y escribir? En este caso, es importante que los alumnos lleven una libreta diccionario donde ordenan todas las palabras que aprenden. ¿Qué sabíamos al principio y qué aprendimos? ¿Qué más nos gustaría saber?

Lecturas recomendadas y sugeridas de materiales disponibles

Para profundizar los temas tratados mediante la lectura de ejemplos se sugiere la consulta de los siguientes trabajos.

Para conocer los acuerdos de finales del siglo XX respecto de las características de los modelos alfabetizadores equilibrados:

International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC), *Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para niños pequeños*, The Reading Teacher (El maestro de lectura). Vol. 52. N° 2. Octubre 1998, pp.193-216.

Puede consultarse una propuesta alfabetizadora completa pensada para el primero y segundo grado de la escuela primaria, con las características que se han expuesto en este capítulo en:

Melgar, S. Zamero, M. 2010 Enseñanza inicial de la Lengua Escrita, San José de Costa Rica. Todos pueden aprender. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC / SICA)

Melgar, S. Zamero, M. 2010, Enseñar Lengua Escrita en Primer Grado, San José de C. R. Todos pueden aprender. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC / SICA)

Melgar, S. Zamero, M. 2010, Enseñar Lengua Escrita en Segundo Grado, San José de C. R. Todos pueden aprender. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC / SICA)

Melgar, S. Zamero, M. 2010, Evaluar en Lengua Escrita, San José de C. R. Todos pueden aprender. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC /

SICA)

Un ejemplo de este tipo de propuesta modélica especialmente pensada para el acompañamiento de docentes noveles se encuentra en Melgar, S. Botte E. (2011) Aprender a Alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales, Ministerio de Educación. Este trabajo fue editado por el INFD a través de la tarea colaborativa del Equipo de Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial con el Área de acompañamiento a Docentes Noveles. http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Alfabetizacion_definitivo_1.pdf

Cada una de estas instancias del modelo didáctico prototípico dio lugar a interesantes intercambios entre los formadores. Sin embargo, era necesario otro nivel de análisis con vistas a hacer de la mirada metacognitiva sobre modelos didácticos un tema que comprometiera la articulación intercátedras y el trabajo colaborativo de los docentes del ISFD, asuntos que se tratan a continuación.

4.4. Una propuesta para la articulación entre cátedras del ISFD: el análisis crítico de un modelo alfabetizador

La formación de futuros maestros requiere un paso más. Su vida profesional los enfrentará con múltiples ocasiones en las que deberán seleccionar o rechazar propuestas alfabetizadoras, materiales editoriales y capacitaciones, y para ello deberán poner en juego criterios pertinentes. Este imperativo de la vida profesional exige que en su formación de grado compartan con sus docentes las dimensiones multidisciplinares que les permitirán llevar a cabo dicha tarea evaluativa y selectiva imprescindible.

En este sentido, la propuesta del Ciclo fue que este aprendizaje de análisis de modelos didácticos fuera una tarea compartida entre los docentes de la didáctica específica, los de la formación general y los del espacio de la práctica.

En lo que sigue se recuperan las preguntas que durante las jornadas con los formadores permitieron organizar el análisis de los componentes de una propuesta alfabetizadora equilibrada y las conclusiones a las que se arribó como resultado de dichos análisis.

4.4.1. ¿Por dónde comenzar el análisis crítico de un modelo didáctico en alfabetización inicial?

Cuando se analiza en el nivel superior una propuesta didáctica modelizadora que tiene el objetivo de producir el aprendizaje de la lengua escrita, es imprescindible describir sistemáticamente las habilidades cognitivas que pone en juego. En

relación con los *procesos cognitivos* que tienen lugar en este tipo de propuestas, hay que tener en cuenta los aportes que brindan las teorías y enfoques del campo específico y los enfoques psicoeducativos del aprendizaje.

En la cátedra de Alfabetización del ISFD, se deberían analizar opciones didácticas específicas como, por ejemplo, el hecho de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita a partir de intercambios orales en torno de textos, con fuerte mediación del docente. Conviene reconsiderar al respecto las reflexiones de la experta en Literatura infantil, Teresa Colomer, expositora del Ciclo, acerca de la importancia de esta opción, dada la discrepancia entre las amplias posibilidades interpretativas de los niños en su lengua oral y sus acotadas posibilidades iniciales respecto de la lengua escrita que están aprendiendo.

En esa línea, desde enfoques de la formación general hay que observar si todas las actividades propuestas persiguen el fin de construir estructuras sólidas de conocimiento. Por ello, se recomienda su análisis sistemático desde teorías sociocognitivas que conciben al aprendizaje como un proceso de construcción y reconstrucción de significados, en los que aprender supone modificar y enriquecer esquemas de pensamiento.

Esta concepción del aprendizaje ha de ser percibida en una propuesta didáctica equilibrada desde el inicio, puesto que constantemente han de plantearse tareas y actividades que retoman los saberes previos de los que aprenden. Es así como, de modo integral, se apela a producir lo que el psicólogo estadounidense David Ausubel (1983) denomina *aprendizaje significativo*, entendido como la incorporación del nuevo material que se le presenta al sujeto, a las estructuras de conocimiento que ya posee, con la intención de modificarlas.

Se debe destacar la importancia que adquiere en la propuesta didáctica la *significatividad lógica* del contenido, es decir que posea significado desde la propia naturaleza del objeto de conocimiento y su coherencia interna, así como la *significatividad psicológica*, en la que se consideran los saberes previos de los alumnos, es decir, la estructura psicológica que les permitirá abordar el nuevo aprendizaje.

Al respecto durante el Ciclo se propició la reflexión sobre el modelo didáctico adecuado para que los alumnos que están aprendiendo a leer y escribir, comprendan el principio alfabético de la doble articulación lingüística, a partir de la experimentación con la composición de frases y palabras. La recomendación es que en las cátedras de Alfabetización se analicen las actividades centradas en

distintas operaciones con palabras y frases que orientan dicho descubrimiento y se observe críticamente si lo hacen de un modo apropiado a las posibilidades de los sujetos de aprendizaje, sin desatender la rigurosidad del contenido epistemológico del objeto.

Asimismo la Formación General y el Espacio de la Práctica habrán de analizar si, como plantea Ausubel (1983), las estructuras así adquiridas forman parte de la *memoria comprensiva*, entendida como el resultado del aprendizaje que supone articulaciones de conocimientos en forma de una red de relaciones que facilitan la recuperación de lo aprendido.

El siguiente tema de reflexión con los formadores de docentes se refirió al sujeto de la alfabetización pero también al futuro docente como estudiante.

4.4.2. ¿Qué características se observan en el sujeto que aprende?

Un modelo didáctico alfabetizador equilibrado sostiene una conceptualización del sujeto que aprende como sujeto inteligente. Es importante que en trabajo colaborativo entre las cátedras se retomen algunos postulados del biólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1975) acerca de la *inteligencia humana*: la inteligencia se va desarrollando a lo largo de toda la vida del sujeto a partir de la interacción con el ambiente. Estas afirmaciones, que revolucionaron el siglo XX, son importantes para contrastar la idea del innatismo en educación, puesto que, según Piaget, es el desarrollo del potencial genético y las interacciones con el medio las que facilitan las adaptaciones inteligentes del sujeto.

El devenir de las actividades de un modelo alfabetizador equilibrado ha de proponer, en términos piagetianos, una constante relación entre el “*equilibrio*” y el “*conflicto*” cognitivo, que será finalmente lo que le permitirá al sujeto construir un nuevo esquema, es decir un nuevo aprendizaje. Se sugiere que en trabajo compartido entre las cátedras de Alfabetización y las de la Formación General y el Espacio de la Práctica se analice, especialmente, el trabajo modélico con el conflicto cognitivo que el docente alfabetizador debe provocar respecto de las lecturas globales de los niños. Aquellos que se inician en la lectura obtienen más o menos rápidamente un equilibrio satisfactorio para ellos mediante lecturas que recuperan solo algunos índices. Sin embargo, se ha de analizar que, en realidad estas lecturas son adivinaciones y llevan a error, por lo cual es el docente quien debe proveer las situaciones de desequilibrio que superen esas lecturas globales o giestálticas

4.4.3. ¿Qué operaciones mentales realiza el que aprende?

La mirada didáctica retoma la importancia de atender al desarrollo de las *operaciones mentales* que están involucradas en cada actividad. Estas operaciones, como propone el psicólogo rumano Reuven Feuerstein (1979), son entendidas como “*el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuales llevamos a cabo la elaboración de la información que recibimos*”.

La reflexión pedagógica que acompaña necesariamente la crítica en torno de cualquier propuesta didáctica que se analice en un ISFD permite también revisar la concepción del *alumno que aprende*, entendido como el destinatario clave de este proceso de enseñanza. El niño que aprende a leer y escribir es concebido como un sujeto capaz de reflexionar, anticipar y apelar a sus saberes previos para integrarlos a estructuras más complejas. Es suma, es un sujeto capaz de aprender porque el lugar que ocupa en este tipo de propuestas es activo: observa, compara, identifica características, clasifica (por semejanzas y diferencias), resume, infiere, hipotetiza, verifica, monitorea y argumenta a partir de las sólidas propuestas de enseñanza que se presentan en el aula.

La enumeración de estas operaciones intelectuales abrió un nuevo espacio de análisis porque los formadores se preguntaron si estos procesos cognitivos que se proponen para los niños alfabetizandos se desarrollan y profundizan en la formación de futuros maestros en los ISFD y si hay consenso respecto de sus definiciones y alcances entre las distintas cátedras.

4.4.4. ¿Cuál es el rol del docente en este proceso?

Un fuerte posicionamiento pedagógico centra la reflexión en el *rol docente* que reclama una propuesta alfabetizadora equilibrada. Al respecto se analizaron especialmente enfoques que dan cuenta de la importancia del mediador en el aprendizaje. El Ciclo sugiere retomar desde las distintas cátedras los aportes del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1988) acerca de la *formación de los procesos superiores del pensamiento*, en donde pensar es primeramente una construcción social y, en un segundo momento, es una reconstrucción personal del pensar social internalizado.

Según Vygotsky (1986), el niño se desarrolla cognitivamente a través de un proceso asistido por otros que funcionan como mediadores (pares y maestro). El lugar de estos mediadores se sustenta en la idea de *Zona de Desarrollo Próximo*, a la que dicho autor refiere: “*La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los*

problemas, y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con la guía de otro. El buen aprendizaje es el que se adelanta al desarrollo”.

El riguroso análisis del lugar de los mediadores en la propuesta de enseñanza permite hacer hincapié en las potencialidades que se despliegan en el sujeto a partir de la interacción con el otro, y contribuye a repensar críticamente la idea de maduración biológica como determinante de los logros de los alumnos. Esta tarea requiere la colaboración entre las cátedras del ISFD. Reuven Feuerstein (1979), plantea que el desarrollo cognitivo de un sujeto no se circunscribe al proceso de maduración del organismo, ni de su interacción independiente con el medio que lo rodea, sino que es el resultado de la exposición directa del organismo a los estímulos del ambiente y del aprendizaje mediado.

De este modo compartido entre cátedras, se logra fortalecer tanto el lugar del enseñante quien, a través de un proceso serio, riguroso y sistemático, andamia al alumno para que desarrolle y alcance su máximo potencial, como el de la escuela en tanto espacio privilegiado para que esto se produzca. Como expresa el psicólogo estadounidense Jerome Bruner, *andamiar* supone la interacción entre un sujeto experto con mayor conocimiento que pone en juego sus propios procesos psicológicos para que otro menos experto pueda apropiarse de ellos.

Sin dudas a lo largo de toda la propuesta se evidencia que el lugar del andamiaje no lo ejerce sólo el docente, sino también el grupo clase del que el sujeto forma parte. De este modo, el aprendizaje es concebido también como una construcción social. Los sociólogos construccionistas Peter Berger y Thomas Luckmann (1968), advierten que las personas construimos la realidad sobre la base de nuestras interacciones simbólicas a través del lenguaje, que es el principal mecanismo de objetivación de la vida cotidiana. De acuerdo con estos autores, el niño incorpora puntos de vista sociales a partir de un “aparato conversacional” que modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva. Es constante, a lo largo de toda la propuesta modélica que se analizó, la apelación a las interacciones comunicativas del grupo clase, destinadas a promover representaciones cada vez más ricas en torno de los textos, las prácticas lectoras y las características del sistema de la lengua escrita.

Otro aspecto destacado en relación con el rol del docente como enseñante tiene que ver con la importancia de la programación metódica de las acciones que se llevarán a cabo en la tarea. En palabras de M. Cristina Davini (2008) *“Para poder realizar la actividad de mediación y ser eficaz en el logro de los propósitos, la*

enseñanza se constituye como una secuencia metódica de acciones: la enseñanza implica un tiempo y un proceso, sigue una lógica y se conforma por una serie de etapas”.

La secuencia metódica de acciones que sirvió como modelo para el análisis didáctico asumió una propuesta *curricular espiralada*, en la que, según el pedagogo argentino Daniel Feldman *“la enseñanza refleja que el aprendizaje procede de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, y de lo específico a lo general, de forma inductiva”*.

En relación con este último punto, se retomaron las inquietudes planteadas por los formadores respecto de los procesos cognitivos que se ponen en juego en el aprendizaje significativo en el que el sujeto asume una fuerte actividad intelectual. Esa reflexión interpelaba no solo el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura sino el aprendizaje de los futuros docentes. Como se explicó antes, al aprender a leer y escribir en el marco de una propuesta equilibrada, los alumnos observan, comparan, discriminan, confrontan, clasifican, hipotetizan, argumentan y en suma, resuelven problemas relativos a la lectura y la escritura.

La articulación de estos procesos cognitivos en el modelo alfabetizador concitó la atención y el interés de los formadores, quienes en repetidas oportunidades solicitaron una reseña descriptiva que diera cuenta de sus principales características. Asimismo señalaron que la profundización de estos procesos en beneficio de los estudiantes futuros docentes es tarea ineludible de los ISFDs, por lo cual el aporte sería doblemente útil.

En las jornadas de trabajo se reflexionó acerca de los procesos que deben entrar en juego en el aprendizaje equilibrado de la lectura y la escritura, como así también, con las debidas adaptaciones, en la gestión del conocimiento en el nivel superior. Se preparó especialmente para los formadores un documento síntesis de *Aproximaciones a los modos de conocer*
http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307

La búsqueda de las características de base de un modelo alfabetizador equilibrado y la construcción de una mirada crítica interdisciplinaria fue el núcleo de los trabajos de 2013. Como siempre en el Ciclo, el camino recorrido dibujaba otra meta en el horizonte: había que tratar el tema de la evaluación en la alfabetización inicial y ese fue el proyecto para el siguiente año.



Soy **Mabel Woloszyn**, docente de nivel primario, me desempeño como supervisora de escuelas urbanas y rurales de la Región Educativa I al suroeste de la provincia del Chaco.

Tuve conocimiento del ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial en el año 2011 cuando un grupo de profesores se incorporó y compartió lo realizado en un encuentro en Resistencia, capital de la provincia, además de socializar los libros de la Colección “La formación docente en alfabetización inicial” en el Instituto de Educación Superior donde también me desempeñaba en la coordinación de Práctica de la Carrera de Nivel Primario.

Esta colección marcó un antes y un después en las prácticas docentes tanto en el nivel superior como en el nivel primario ya que permitió abrir la jugada hacia nuevos aportes teóricos sobre la alfabetización inicial que de manera incipiente asomaba a las aulas de ambos niveles. El intercambio que se generó entre docentes de escuelas asociadas y de nivel superior fue - y continúa siendo- productivo dando origen a nuevos planteos y reflexiones a ser abordados en conjunto.

A partir del 2013 tuve la oportunidad de incorporarme al Ciclo en la provincia, ansiosa por incrementar mis saberes respecto de la alfabetización inicial. El haber compartido hasta el momento tres de los cinco encuentros habilitó la posibilidad de entrecruzar experiencias tanto con profesores de la cátedra como con docentes de las escuelas asociadas. En todo momento viví esta experiencia convencida de que la alfabetización es un derecho y la escuela como garante del mismo se reinventa y recrea nuevas condiciones institucionales para brindar a niños y niñas la oportunidad de un ingreso exitoso a la cultura letrada.

En este sentido el equipo a cargo de este ciclo, con una generosidad infinita, nos permitió inaugurar y acompañar un nuevo paradigma en la alfabetización inicial que en el nivel primario va de la mano de la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación que instala la Unidad Pedagógica al interior del primer ciclo. Además y como siempre lo señalo, tengo el honor de formar parte del equipo de docentes tutores de la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial, lo cual además de constituirse en un privilegio me permite conformar una comunidad de aprendizaje colectivo y además me brinda la posibilidad de acompañar a las escuelas a mi cargo con más conocimiento y nuevas vivencias.

Por otra parte el vínculo generado con colegas de todo el país, además de incentivar la práctica diaria, dio origen a lazos profesionales y afectivos que contribuyen a que en el día a día estemos aportando nuestro granito de arena para mejorar la calidad de la educación con inclusión y respeto por las diferencias.

Como evaluación del ciclo de desarrollo profesional puedo decir que devino en una de las experiencias más gratificantes de mi carrera docente, que ya en su curva final se ve enriquecida y fortalecida por todo lo aportado. No me queda más que agradecer nuevamente por esta maravillosa oportunidad de hacer patria de una manera tan federal y participativa.



Soy **Sandra Edith Orellana**, Maestra, Profesora de Lengua y Especialista en Didáctica y Currículum de la Provincia de Jujuy.

En el año 2008 fui convocada para cursar el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial, experiencia formativa que reunió a representantes del área de Lengua y de la Práctica y Residencia de las distintas jurisdicciones. Allí nos encontramos los docentes del país con las mismas inquietudes, preocupaciones, preguntas e interés por conocer en profundidad de qué se habla cuando se trata de la enseñanza de la alfabetización inicial. Nos dimos cuenta de que a la mayoría de las provincias nos atravesaba el mismo problema en relación a cómo se enseña a leer y a escribir a un niño en su etapa inicial.

Esta convocatoria surgió en un momento clave de transformación curricular para los Institutos de Formación Docente porque las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria se encontraban en proceso de acreditar un nuevo Plan de Estudios (2009) y una de las unidades curriculares que se incorporaba en ambas carreras era la Alfabetización Inicial. En este sentido, el Ciclo de Formación contribuyó con la elaboración de los Diseños Jurisdiccionales a través de una propuesta de formación con expertos de las distintas disciplinas del campo intelectual y de investigaciones realizadas en torno a la alfabetización.

Los encuentros presenciales en la CABA con colegas que transitaban la misma realidad dieron lugar a instancias de discusión, análisis y reflexión sobre los ejes, descriptores, contenidos, marcos referenciales entre otros aspectos que incluirían los espacios de Alfabetización Inicial en el diseño curricular como así también el trabajo de análisis de cuadernos que realizamos para saber el estado actual de la alfabetización en cada provincia. Todas fueron instancias de aprendizaje y de posicionamiento que resultaron muy enriquecedoras y provechosas para el Desarrollo Profesional y de Renovación Curricular.

En el año 2010, en la Provincia de Salta, Sara Melgar y Emilce Botte entregaron a los IES de las provincias del NOA la colección "La formación docente en alfabetización inicial". Realicé su presentación en uno de los IES donde trabajo. En una Jornada Institucional expliqué a los profesores el contexto en el que fueron producidos los materiales, el marco político pedagógico y didáctico, los objetivos y las formas de implementación de las propuestas del ciclo y cómo podrían sumarse desde cada unidad curricular e incorporar el material a la bibliografía de la cátedra; también lo repliqué en las reuniones del área de Lengua para planificar. En un principio estos materiales resultaron novedosos para los docentes, en especial para los de la formación general quienes los

pidieron para su lectura.

En el Instituto se intensificó el uso y la lectura de los materiales en las cátedras de Lengua, Alfabetización, Literatura y en la Práctica en el trabajo con las escuelas asociadas a partir del Seminario de apoyo a los proyectos jurisdiccionales centrado en la escuela y del foro virtual porque se fueron sumando al trabajo de campo más docentes de Lengua y de la Formación General. En esta experiencia trabajamos con alumnos de la Práctica y con maestros de las escuelas donde se hacían su Residencia.

Los encuentros presenciales y virtuales entre los años 2012 y 2014, (entre 6 y 8 presenciales) en la provincia de Jujuy fueron una etapa de consolidación y fortalecimiento para todos los profesores de los IES porque lo que empezó siendo el trabajo de un pequeño grupo en algunos IES, se fue consolidando con un número creciente de profesores de los diferentes campos que reconocieron el lugar y el valor que tiene el espacio de alfabetización inicial para la formación de los futuros maestros y la responsabilidad que todos tenemos como formadores en el sistema. Aquí puedo decir que mis palabras en relación a una mirada crítica de las prácticas alfabetizadoras tomaron cuerpo y se fue comprendiendo con mayor amplitud y aceptación en especial en el campo de la formación general y de las prácticas. Estas instancias también nos ayudaron a revisar, analizar y mejorar la planificación de Alfabetización Inicial. Una de las iniciativas de mi propuesta actual es realizar clases compartidas con la Profesora de Planificación e Intervención Docente para tratar enfoques, prácticas de lectura y escritura, análisis de situaciones de enseñanza y planificación conjunta y en cuarto año en Práctica y Residencia, armar una propuesta integral en la que todos los talleres orienten a los residentes a planificar buenas prácticas alfabetizadores.

Estamos en esta instancia de articulación al interior de IES y con las escuelas asociadas. No es una tarea sencilla porque son muchos los actores con quienes tenemos que acordar en ambas instituciones. El futuro docente solo no lo puede hacer, el profesor de residencia tampoco; si bien el diseño jurisdiccional de la Provincia de Jujuy garantiza la articulación entre los diferentes campos en trayecto de la práctica profesional, aún no están dadas todas las condiciones institucionales, pedagógicas y profesionales, la de mayor incidencia es el poco tiempo disponible que tienen los docentes para fortalecer estas acciones.

La formación en el Ciclo significó una instancia potente de formación profesional para orientar la elaboración del área del diseño jurisdiccional en su momento (2009) y para mi desempeño en el aula y la resignificación de mis prácticas y también para poder compartir con el equipo directivo y plantel docente la importancia de la alfabetización inicial como derecho que tienen todos los niños a la cultura letrada a partir de prácticas alfabetizadoras significativas.

Cada año, los profesores del área Lengua revisamos nuestra planificación y nuestros ejes de discusión son los enfoques y la bibliografía, pero nuestros irrenunciables son el trabajo con los NAP, con los textos, con los libros de la biblioteca áulica y escolar y con la planificación de secuencias, proyectos e itinerarios lectores apoyados en los materiales que tenemos en la provincia y la consulta de los materiales cedidos por el Ciclo.

(Nota: La Prof. Sandra E. Orellana se desempeña como Tutora de la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial)



Mi nombre es **José Néstor Mevorás Lencinas**. Soy profesor de Letras y trabajo en Institutos de Formación Docente en las cátedras de Lingüística, Psicolingüística y Gramática (del profesorado en Letras); Lengua y Literatura y Didáctica de la Lengua y la Literatura (en el Profesorado de Educación Primaria). Participo desde hace más de diez años como capacitador en acciones propuestas desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Mis principales preocupaciones giraron siempre en torno a dos ejes: la Alfabetización Inicial y la Formación Docente del profesorado.

Me incorporé al ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial cuando se realizó el primer encuentro en Salta. Al principio éramos pocos docentes en la Biblioteca de la Provincia y para mí fue una gran alegría porque hubo un reencuentro con la profesora Sara Melgar a quien había escuchado en un encuentro por el interior de la provincia, y había leído varios artículos en mis últimos años de estudiante de la carrera. En ese encuentro conocí también a la profesora Emilce Botte cuya calidad humana se percibe apenas uno cruza con ella la primera palabra.

En mi Instituto se recibieron los libros de la colección “La Formación Docente en Alfabetización Inicial”. Y en ocasiones siento que los usamos más los profesores a cargo de la Didáctica de la Lengua que los de Alfabetización. El problema es que la cátedra de Alfabetización Inicial está a cargo de profesores de Ciencias de la Educación y obviamente las miradas son diferentes. El contenido específico de la Alfabetización Inicial a veces se diluye en cuestiones estadísticas, geográficas o históricas y se dejan de lado los procesos centrales: enseñar y aprender a leer y escribir.

Es a partir de los encuentros del Ciclo de Formación que, en un instituto de la provincia, la cátedra de Alfabetización Inicial está a cargo de profesores especialistas. Y, aunque todavía no tenemos egresados, ya se advierte una notable mejora en las competencias de nuestros alumnos.

El material es muy bueno, no sólo por los artículos que hay en ellos sino también por los contenidos digitales que explican muchos temas nodales para la formación docente y la participación de especialistas en las distintas áreas que competen a la Alfabetización Inicial.

En la provincia de Salta se realizaron cerca de diez encuentros del Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial y creo haber asistido a todos. Desde su inicio, las jornadas del Ciclo instalaron un espacio de reflexión en torno a la Alfabetización Inicial y su importancia dado que en ella se está jugando el futuro escolar de nuestros alumnos. En este sentido, si hay algunas palabras que dieron unidad a todos los especialistas que trabajaron en él (Sara Melgar, Emilce Botte, Marta Zamero), esas

palabras fueron responsabilidad y compromiso. Cada una de las profesoras desde su especificidad, siempre dieron cuenta de ello. No hubo fisuras teóricas, y esto permitía, por más que se trabajen temas diferentes, que se perciba el ciclo como una unidad que tenía un fin muy claro, que los docentes “enseñen” a leer y escribir y que los alumnos “aprendan” a leer y escribir.

Es necesario destacar que los temas nunca se presentaron como cristalizados, sino más bien dinámicos. Los aportes de investigaciones recientes como las de Stanislas Deahene y otras, muestran la preocupación del equipo por correr a la Alfabetización Inicial del lado las intuiciones para que transite por el lado de las certezas.

Hoy, cualquier niño tiene acceso a toda la información que necesite con sólo hacer un click. Pero para poder hacer ese click es necesario “saber leer y escribir”. Y el lugar para aprender a leer y escribir siempre será la escuela con personal especializado para llevar a cabo esa tarea.

Pensar en Alfabetización Inicial es pensar en igualdad de oportunidades, es pensar en futuro. Un niño que aprende a leer y escribir bien es una persona que tiene garantizado el acceso a los estudios superiores, a la cultura, al mundo del trabajo y a la libertad. Yo creo que hay un lugar en donde Argentina, progreso y futuro pueden significar casi lo mismo, y ese lugar es la educación.

Para cerrar debo decir que es un orgullo y una gran alegría haber transitado el Ciclo de Desarrollo Profesional porque aporta seguridad a la tarea que emprendo todos los días: la de formar docentes.

En mis veinte años de carrera, es la primera vez que veo que un equipo se sostenga y ese es un punto fundamental para que pueda darse “el cambio educativo”, fin siempre requerido pero pocas veces logrado. La sociedad siempre quiere acciones de cambio inmediatas, pero son cortas. En educación sólo podemos hablar de procesos de cambio. Estos son lentos, pero el resultado permanente.

(Nota: El Prof. José Mevorás Lencinas se desempeña como Tutor en la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial)

SEDES



Río Negro



Salta



San Juan



Capítulo 5. El Ciclo en 2014: La evaluación, tema clave

Las instancias de debate y reflexión llevadas a cabo hasta 2013 con los docentes participantes en el Ciclo habían favorecido el logro de consensos en torno del objeto de estudio en las cátedras de Alfabetización, enfoques, revisión de los objetivos y contenidos, las metodologías y los recursos. En 2014 los docentes solicitaron profundizar el tema de la evaluación de los aprendizajes, componente fundamental de todo proyecto de cátedra. En las jornadas de ese año, la evaluación se enfocó en dos planos: el de la formación general de los futuros docentes y la problemática específica de la evaluación de la alfabetización inicial como uno de los contenidos centrales de la cátedra de Alfabetización en el ISFD.

5.1. Enfoque general de la evaluación

La evaluación no solo es un concepto sino una práctica compleja construida socialmente, que adquiere significado en el proceso de su institucionalización. Estas características permitieron focalizar algunos problemas en los encuentros con los formadores ya que al evaluar es necesario revisar diferentes concepciones sobre la educación y sus fines. Como señala Gimeno Sacristán (1996):

Las formas de concebir y practicar la evaluación tienen que ver con la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje; la estructuración del sistema escolar, dado que sirve a su organización; la despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y alumnos; la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina y la emulación de los alumnos en los centros y en las aulas.

Estas múltiples cuestiones que marcan la complejidad de la evaluación en el campo didáctico y pedagógico obligaron a repensar el concepto con los colegas de los ISFD para comprenderlo en toda su importancia, ya que a veces las prácticas evaluativas manifiestan concepciones contradictorias respecto de los marcos teóricos que enuncian.

En efecto, más allá de la actualización en el plano declarativo, se mantiene vigente la evaluación solo como una instancia final o de cierre que permite medir, comparar y cuantificar la adquisición de conocimientos de los alumnos, con el fin

de acreditar los objetivos prefijados y los logros obtenidos, que certificarán su avance en los distintos grados, ciclos y niveles del sistema educativo. En este enfoque de la evaluación subyace una postura tradicional de la educación que pone el acento en la figura del docente como único decisor.

Desde esta postura y sumado al auge de la racionalidad técnica en pos de la eficacia y eficiencia se ha reducido el proceso evaluativo al acto de calificar los aprendizajes escolares, con el afán de teñirlo de objetividad. En función de esto, se recogen sólo productos y se dejan de lado y sin analizar muchos procesos valiosos que se desarrollan en el aprendizaje escolar. Además, se pone el foco en su homogeneidad y se presta menos atención a los procesos individuales, lo cual fomenta la competitividad más que el valor del aprendizaje. Este pensamiento se ha vuelto hegemónico en las prácticas evaluativas más allá de que los discursos actuales planteen la necesidad de revisar sus supuestos y consecuencias en la educación. En esta línea, Gimeno Sacristán afirma:

Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular. Pero en las prácticas en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización y control de conducta.

El desequilibrio planteado entre el discurso y las prácticas amerita una profunda reflexión y mirada crítica especialmente en la formación de futuros docentes, en la medida en que la función social de la evaluación impacta positiva o negativamente en las trayectorias formativas de los sujetos. La evaluación es inherente a la enseñanza, por lo cual no es posible prescindir de ella. Dado que la enseñanza es una actividad intencional que incluye la valoración de los avances, logros y dificultades que de ella se derivan, la evaluación es un recurso indispensable para el replanteo de la enseñanza misma y de los procesos de aprendizaje que se produzcan.

El estudio y análisis de la evaluación en los ISFD debería basarse en una concepción de sujeto activo, participativo, en permanente interacción con el medio; en una concepción de la enseñanza como proceso espiralado en permanente construcción, a partir del cual el sujeto que aprende se interrelaciona activamente con el objeto a aprender apropiándose de él y produciendo mutuas modificaciones y también debería sustentarse en una concepción del conocimiento como producción socio-histórica, con las implicancias ético políticas que de ello se desprenden. Si se basa en los supuestos antes descriptos, la evaluación se

constituye en el proceso de comprensión del camino educativo realizado y de los resultados obtenidos, incluye la medición y la acreditación, pero además cumple funciones de ajuste del proyecto pedagógico.

5.2. Niveles y funciones de la evaluación

El análisis que se llevó a cabo en el Ciclo consideró que en el ISFD se debe reflexionar acerca de que la evaluación cumple diversas funciones según se refiera a los ámbitos en los que tiene lugar, a los actores involucrados y a los distintos momentos del proceso. Así, se examinaron las características de los *niveles de la evaluación educativa*: evaluación de los aprendizajes; evaluación de la institución educativa y evaluación del sistema. http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307

Los intercambios con los formadores hicieron evidente lo que afirman Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996): la evaluación produce conocimiento y lo transmite para tomar decisiones en diversos escenarios.

Más allá de las distintas funciones que cumple la evaluación en la sociedad y en el sistema educativo, la tarea de los formadores exige focalizar la función de la evaluación en tanto apoyo para los docentes y los estudiantes. Los aportes de Alicia Camilloni (1998) colaboraron en los debates de 2014 para considerar de qué manera la evaluación ayuda al docente:

- a conocer el estado inicial de los conocimientos de los alumnos con el fin de determinar si poseen los básicos y necesarios para iniciar un nuevo aprendizaje;
- a conocer el progreso realizado por cada alumno y por el grupo, en relación con los objetivos de la enseñanza;
- para estimular y guiar el aprendizaje de los alumnos con el objetivo de lograr un aumento de su rendimiento;
- a conocer y localizar las dificultades de los alumnos y servir de base para su diagnóstico, con vistas al planeamiento del tratamiento correctivo correspondiente;
- para conocer el progreso alcanzado por cada alumno y servir de base para pronosticar su futuro rendimiento;
- para seleccionar a los alumnos con vistas a su promoción;
- para comparar el rendimiento de los estudiantes de su grupo con el de los alumnos de otros grupos;
- para reexaminar los objetivos propuestos previamente y estimar en forma realista la posibilidad de alcanzarlos;

- para apreciar la eficacia de las técnicas de evaluación empleadas con vistas a una ulterior modificación o reajuste;
- para depurar sus juicios estimativos analizando las actitudes que han intervenido en su elaboración, con el fin de confeccionar una escala objetiva de evaluación;
- para fijar su nivel de aspiración en el fin de acción más alto que se encuentre al alcance de sus posibilidades.

Asimismo se consideró de qué manera la evaluación ayuda al estudiante:

- para conocer sus progresos en relación con los objetivos propuestos para el aprendizaje a fin de regular sus esfuerzos en consonancia con ellos;
- para conocer sus deficiencias y localizar sus dificultades con el fin de superarlas;
- para comparar su rendimiento con el de sus compañeros o con el rendimiento esperado por el profesor según una norma general;
- para conocer la magnitud de sus posibilidades con vistas a la elección de una ocupación futura;
- para regular la elaboración de juicios estimativos con vistas a la constitución de una escala personal de apreciación aplicable a sus propias conductas y a las de los demás;
- para fijar su nivel de aspiración en el punto más alto que se encuentre al alcance de sus posibilidades.

5.3. Momentos o fases de la evaluación

Considerando lo expresado precedentemente, es clásica la distinción de momentos o fases dentro de la tarea evaluativa. Se consideró importante reexaminarlos con los formadores, en tanto representan diversos aspectos del mismo proceso.

Así, se analizaron las características de la *evaluación diagnóstica* subrayando su potencialidad para reconocer los procesos cognitivos, los intereses y los preconceitos que poseen los alumnos en el devenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se puntualizaron las características de la *evaluación formativa o de proceso* y su valor en la retroalimentación permanente para los alumnos. Esta evaluación brinda informaciones sobre la marcha de las tareas con sus errores y dificultades y abre la posibilidad, para el docente, de reorientar las actividades programadas. Se analizó de qué manera la *evaluación recapituladora o sumativa* constituye el momento de la síntesis de los procesos realizados; es decir, posibilita valorar los logros de los alumnos al finalizar una propuesta de

enseñanza completa.

A estas tres fases, Margarita Rodríguez Gallego (2011) agrega una cuarta denominada *metaevaluación*, particularmente importante en el intercambio con los formadores, ya que consiste en el proceso que posibilita el análisis y reflexión sobre la evaluación misma, para emitir un juicio valorativo sobre ella. Esta instancia permite identificar la calidad del diseño efectuado, su grado de cumplimiento, las dificultades encontradas, la validez de los informes, los instrumentos utilizados y el tratamiento que se le ha dado a los datos recogidos, entre otros.

Se elaboró un documento que recoge toda la información desplegada en la instancia presencial y que obra en el aula de Alfabetización para la consulta permanente de los docentes http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307

5.4. La construcción de criterios evaluativos

Este tema interesa especialmente en la formación docente ya que ante la situación concreta de evaluar los logros de los alumnos, revisar la calidad del proceso de aprendizaje recorrido, así como las estrategias didácticas presentadas, el docente enfrenta la situación de juzgar la calidad de resultados. Al respecto se trabajaron las reflexiones de Nydia Elola y Lilia Toranzos (2000) quienes afirman que en todo proceso de evaluación se reconoce la presencia de ciertos componentes:

1. *búsqueda de indicios:* Toda acción de evaluación se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado. La indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de alumnos requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que permitan estimar su presencia o ausencia.

2. *forma de registro y análisis:* Los indicios se registran a través de un conjunto variado de instrumentos y de esta manera se obtiene el conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. Resulta positivo recurrir a la mayor variedad de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario.

3. *uso de criterios:* al evaluar se compara el logro obtenido en la evaluación particular con alguna norma general. De esta manera se establecen criterios, es decir decisores a partir de los cuales se puede establecer la comparación. Este es uno de los elementos de más dificultosa construcción metodológica.

4. juicio de valor: *el componente distintivo de todo proceso de evaluación se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor. Este es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada, o de una propuesta de investigación y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente.*

5. toma de decisiones: *Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones. Toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones, aun cuando la decisión sea la inacción. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta.*

Se analizaron con los formadores los dos referentes trabajados normalmente en las prácticas evaluativas:

- a. La evaluación con referencia a la norma que permite informar acerca de los estándares comparativos entre grupos de estudiantes que realizan la misma prueba y se establece en función de características tales como: edad, grado, género, localización geográfica, clase social o cualquier otro factor de categorización. Las pruebas diseñadas bajo los principios de la referencia normativa son estandarizadas y objetivas y reciben puntuación que permite la comparación entre los distintos individuos, pero no incorporan relaciones de mejora o de corrección respecto del propio individuo o del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- b. La evaluación con referencia a criterios que informa respecto de la calidad de la tarea del estudiante en relación con algún propósito educativo específico fijado previamente y aceptado como valioso.

En esta línea, Alicia Camilloni (1998) plantea determinados criterios generales que tienen que apoyar la tarea evaluativa. Se compartió con los formadores la bibliografía específica donde la autora despliega las características de los criterios de *validez, confiabilidad, practicidad y utilidad*, entre otros http://cedoc.infod.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307

Para concluir este enfoque general se vio que los instrumentos de evaluación, tomados individualmente y sin la debida reflexión acerca de la especificidad de sus usos, no constituyen un aporte relevante para obtener información sobre el conocimiento de los alumnos. Por el contrario, la eficacia de la evaluación está en íntima relación con la combinación de instrumentos, su cuidadosa elaboración y su uso pertinente. Los intercambios con los formadores revelaron que este era un

aspecto muy débil y descuidado en la formación de maestros, por lo cual el Ciclo elaboró un documento especial con variados ejemplos respecto del uso de distintos instrumentos evaluativos y su especificidad para recabar clases de información http://cedoc.infod.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=307

5.5. La evaluación en la alfabetización inicial

Una vez debatidos con los formadores los conceptos de base sobre la evaluación provenientes del campo de la Formación General, los encuentros de 2014 se abocaron al análisis específico de la problemática de la evaluación en la alfabetización inicial, tema poco desarrollado y sobre el cual es rara la investigación didáctica en nuestro medio.

Se observó, en el diálogo con los docentes, que los operativos nacionales de evaluación de la calidad (ONE) se destinan a tercer grado, es decir, al fin del primer ciclo, pero no ponderan ni productos ni procesos de los dos primeros grados. Sin embargo, es imprescindible tratar esta evaluación específica en los ISFD que forman maestros para la escuela primaria, porque de hecho los maestros toman decisiones evaluativas sobre un tema que no estudian a fondo.

En especial es imprescindible estudiar la evaluación en los primeros grados a partir de la vigencia de la Resolución N° 174 del Consejo Federal. Dicha Resolución, desde 2012, establece dos normativas: por un lado, la conformación de un bloque pedagógico entre el primero y el segundo grado de la escuela primaria, que debe garantizar la continuidad y la protección de las trayectorias escolares, y por otro, el compromiso central de la alfabetización en la calidad de esas trayectorias fundantes.

Precisamente, la garantía del cuidado y la calidad de las trayectorias escolares reposan en una cuidadosa evaluación de la alfabetización inicial. Caso contrario puede suceder que los alumnos de primero y segundo grados no reciban enseñanza ajustada al análisis minucioso de sus logros y dificultades y el bloque pedagógico establecido por la Resolución N° 174, lejos de proteger la calidad de sus trayectorias, termine en fracaso escolar por falta de enseñanza y por ausencia de la evaluación formativa a la que tienen derecho.

5.6. La ideología de la evaluación en alfabetización inicial: garantizar el derecho sin obstáculos

Los siguientes conceptos inspirados en Gimeno Sacristán (1996), que fueron parafraseados para el tema específico en esta instancia, sirvieron de orientación ideológica para el trabajo:

*La **alfabetización** es un derecho de los ciudadanos sea cual fuere su punto de partida y el ritmo de sus progresos. La **evaluación en alfabetización inicial** tiene que servir al conocimiento de sus necesidades en vez de ser una carrera de obstáculos a superar o elemento de jerarquización y exclusión de ese **derecho**.*

Como primer paso para evitar la carrera de obstáculos que deriva en exclusión se decidió comenzar con los formadores el análisis de la evaluación en la alfabetización inicial a partir del estudio del error. A tal efecto se recordó una vez más que los alfabetizandos están aprendiendo una lengua escrita que no forma parte de su experiencia previa, por lo cual inevitablemente cometen errores. El trabajo didáctico con la correcta evaluación y la revisión del error es la base para el sólido aprendizaje de la lectura y la escritura y los docentes, en su etapa de formación, deben recibir enseñanza de sus formadores al respecto. Para estudiar el tema del análisis de errores, la colección del Ciclo propone la lectura de Lieberman, (2010).

5.7. Comprender los errores comunes y frecuentes e intervenir de manera adecuada

En los encuentros se analizaron varios tipos de errores comunes en la alfabetización inicial (Melgar, 2012). En primer lugar, los *errores propios de los comienzos del aprendizaje* de la lengua escrita, en los que los alumnos:

- mezclan grafemas con números y otros símbolos similares existentes o no;
- suelen “desparramar” las letras de una palabra en la totalidad del espacio de la página;
- comienzan a escribir de abajo hacia arriba y de atrás hacia delante;
- trazan los rasgos distintivos de los grafemas (en minúscula o mayúscula), con otra orientación y
- escriben en cualquier parte de la página.

Se analizó la génesis de este tipo de errores de la alfabetización inicial, lo cual permitió entender que las diferencias entre sistemas semióticos -como el dibujo y la escritura- y entre sistemas notacionales -como la escritura y la numeración-, son contenidos culturales que la escuela debe enseñar porque no forman parte de la dotación genética de los niños. Asimismo se argumentó que son contenidos a enseñar (y recién después a evaluar como productos) la linealidad y la dirección de la escritura; la orientación y el trazado de los grafemas y las tecnologías de la

escritura que incluyen el uso de instrumentos y de los espacios del cuaderno/portador destinados a la escritura (Melgar, 2012).

En segundo lugar, se analizaron los errores que se dan durante el transcurso de las *primeras escrituras* de los alumnos. En esas escrituras iniciales, los alfabetizandos:

- omiten grafemas,
- agregan grafemas que no pertenecen a la palabra,
- alteran el orden de los grafemas y los colocan en lugares de la palabra donde no corresponde,
- sustituyen un grafema por otro y
- unen o separan las palabras incorrectamente.

El análisis de la génesis de estos errores es crucial en la formación de docentes. La lengua oral y la lengua escrita alfabética se rigen por un principio alfabético básico de correspondencia biunívoca, según el cual cada grafema de una palabra escrita representa un fonema y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral. Los niños deben vincular su oralidad a esta nueva relación con la escritura, de una forma absolutamente inédita en su experiencia. Esta vinculación es muy vacilante al principio de sus aprendizajes, por lo cual cometen todos los errores que hemos detallado.

Los alumnos tampoco conocen las correspondencias fono-gráficas (o, aunque las conozcan, en los comienzos de su alfabetización pueden olvidar cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema). Si no se les enseña, tampoco tienen por qué saber que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco, ya que cuando se habla las palabras se perciben como un continuo (Melgar 2012).

Los errores de escritura que cometen los niños en sus primeros aprendizajes deben ser cuidadosamente monitoreados y evaluados por los docentes que les enseñarán a superarlos mediante un fuerte trabajo durante todo el primer ciclo de la escolaridad, con abundantes ejemplos y mucha ejercitación.

En tercer lugar, se analizó otro grupo de errores. A lo largo de toda su vida como escritores las personas:

- alternan y sustituyen aleatoriamente B/V; C/S/Z; Y/LL; J/G,
- tienen momentos de duda y vacilación respecto de la correcta grafía de las palabras que llevan esas letras y

- omiten o agregar H de manera incorrecta, entre otros.

Sucede que en las lenguas escritas no todo fonema oral es representado por un solo grafema escrito, por lo cual en las escrituras históricas existen faltas de correspondencia entre la lengua oral y la lengua escrita que se llaman defectos de paralelismo y consisten en que no siempre a un fonema le corresponde uno y solo un grafema.

La descripción y el análisis detallado de estos errores y su génesis se llevaron a cabo con los formadores a fin de establecer la gran responsabilidad que le cabe a la cátedra de Alfabetización en cuanto al desarrollo de este tema.

En efecto, en la etapa de la formación de grado, la cátedra de Alfabetización ha de enseñar a los futuros maestros las características del sistema de la lengua escrita que propone los tipos de obstáculos analizados a los que están empezando a aprender a leer y escribir. Además debe explicar que estos obstáculos son siempre fuente de errores para los aprendices y que esos errores no deben ser adjudicados irresponsablemente a deficiencias de los alumnos y menos a falta de dedicación de los padres que no colaboran con las tareas de sus hijos.

Por el contrario, los formadores explicarán claramente de qué manera, un maestro que sabe cómo llevar a cabo la observación específica de la dificultad y detección del tipo de error, sabe proponer la ejercitación precisa sobre cada tipo de dificultad con la actividad que corresponde y el trabajo sostenido adecuado para superarla. De esa forma, enseña a los alfabetizandos de manera que aprenden a leer y escribir y a controlar ellos mismos los errores, en la escuela, en el aula y con sus compañeros y docente. En el capítulo 4 se explicaron los momentos globales, analíticos y sintéticos de cierre de un modelo didáctico equilibrado donde se desarrollan los tipos específicos de actividades que permiten este trabajo de enseñanza y garantizan el aprendizaje.

Si esto se enseña así en el ISFD, entonces los docentes no adjudicarán las dificultades a causas individuales, contextuales o fortuitas sino que las concebirán como contenidos a ser enseñados mediante estrategias de resolución de problemas de lectura y escritura.

Asimismo, si se concibe el error como un dispositivo que opera quien posee una lengua oral y debe aprender otra, en este caso la lengua escrita, se comprenderá que los errores proporcionan al docente una fuente eficaz y necesaria para investigar el proceso de aprendizaje de los que aprenden a leer y escribir (Melgar, 2012).

5.8. Evaluar el desarrollo de competencias o capacidades crecientes

Mientras se alfabetizan, los alumnos leen, escriben y descubren el funcionamiento del sistema alfabético de la lengua escrita. Por lo tanto desarrollan competencias, entendidas como conocimientos internalizados que posibilitan actuaciones. Las competencias que desarrollan son la competencia lectora, la competencia escrita y la alfabética, que hemos introducido en el capítulo 4 y que recuperamos en este capítulo para vincularlas específicamente con la evaluación en alfabetización inicial.

La competencia lectora consiste en la comprensión del significado y sentido de mensajes escritos en una lengua escrita estándar, a partir de la observación visual sistemática de los signos gráficos que los constituyen.

La competencia escrita consiste en producir mensajes a través de una lengua escrita estándar de manera convencional, significativa y adecuada a un contexto.

La competencia alfabética consiste en conocer el principio productivo del funcionamiento del sistema de doble articulación de una lengua escrita alfabética estándar, como lengua paralela y complementaria de la oral, que tiene unidades gráficas de variada extensión y sus propias convenciones de uso.

Estas definiciones fueron trabajadas con los formadores de docentes referenciándolas con los NAP de Primer Ciclo, que como se explicó anteriormente, son el documento normativo base de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. Su lectura es imprescindible como práctica sostenida en los ISFD, aunque los formadores reconocieron que en la actualidad esto no ocurre con la asiduidad que debiera.

5.9. Las competencias según los NAP

La competencia lectora se desarrolla en el primer ciclo cuando los alumnos tienen oportunidades de aprender: *“La lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas)”* (p. 24)

De acuerdo con los NAP la competencia escrita se manifiesta en el primer ciclo cuando los alumnos tienen oportunidades de aprender: *“La escritura de palabras y oraciones que conforman un texto: afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre tema conocido.”* (p. 25)

“La escritura de textos en colaboración con el docente, en condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito... releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones” p. 24 y “la revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas” (p. 25)

Finalmente, los NAP refieren a la competencia alfabética en el primer ciclo que se manifiesta cuando los alumnos tienen oportunidades de aprender: *“La escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.) respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y de la mayúscula después de punto” (2º grado, p. 27).*

Se aclaró en los encuentros que donde los NAP mencionan *oportunidades* han de entenderse: *las tareas y actividades que el docente planifica para que los alumnos aprendan.*

5.10. La búsqueda de indicios en alfabetización inicial

Sobre esta base establecida en la normativa, se trabajó con los formadores la búsqueda de indicios con vistas a la evaluación según las pautas explicadas desde la formación general. Se recordó que las actividades dan indicios de competencias en proceso de desarrollo. De acuerdo con lo que se había trabajado a partir de la lectura de N. Elola y L. Toranzos: *“La indagación sobre la adquisición de competencias requiere de la búsqueda de indicios que permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias. A través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, indicios visibles de aquellos procesos que son objeto de evaluación. Los indicios se seleccionan de modo sistemático y planificado.”*

Para relevar los *indicios de competencia lectora* conviene recordar las tareas que según los NAP los alumnos deben realizar para aprender a leer:

- identificar palabras entre no palabras,
- discriminar entre palabras diferentes,
- reconstruir la red de relaciones entre las palabras del texto,
- recuperar el significado literal,
- justificar los sentidos inferenciales.

Cuando realizan todas estas actividades, el docente, a través de los logros y dificultades que manifiestan los alumnos, puede extraer indicios de su competencia lectora en desarrollo.

Para relevar los *indicios de competencia escrita*, los NAP exponen las tareas que los alumnos tienen que realizar:

- copia,
- producción y
- revisión de textos que van desde una palabra a un género discursivo.

Cuando realizan estas tareas, el docente, a través de los logros y dificultades que manifiestan los alumnos, puede extraer indicios de su competencia escrita en desarrollo.

Para relevar los *indicios de competencia alfabética*, los NAP explican las tareas que los alumnos tienen que realizar:

- separación intencional de palabras en frases y textos,
- sustitución,
- trueque,
- eliminación y
- agregado de letras en palabras de manera voluntaria e intencional comprendiendo el valor significativo diferencial de cada una de esas operaciones.

Cuando el docente propone estas tareas, a través de los logros y dificultades que puede observar en sus alumnos, releva indicios de competencia alfabética en desarrollo

5.11. Del indicio al criterio

Las manifestaciones descritas en las actividades observadas son indicios de que las competencias están en desarrollo y pueden aportar elementos para la elaboración de criterios de evaluación de procesos y productos. Los *criterios*, como se vio en el apartado anterior, *son descripciones del comportamiento esperado en términos de objetivos ya establecidos con valor de decisores*. En alfabetización inicial son decisores que interpretan los resultados de aprendizaje de acuerdo con definiciones provenientes de investigaciones pertinentes en las disciplinas de

referencia, aspecto en el cual el Ciclo aporta amplia bibliografía a los docentes participantes.

“Eludir la construcción de criterios hace que toda acción de evaluación resulte estéril ya que sólo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio pero no resulta factible realizar un análisis comparativo” (Elola y Toranzos)

Los criterios que deberían seguirse para evaluar la competencia lectora en un niño se vinculan directamente con su mayor o menor experticia en la lectura de palabras conocidas y nuevas, la discriminación de palabras, la recuperación del significado literal en el texto, la recuperación de inferencia simple en un texto y la justificación de inferencia elaborada en un texto ajustado a su nivel de lecturabilidad (tema que se vio en el capítulo 3).

Los criterios que deberían seguirse para evaluar la competencia escrita se elaboran a partir de la mayor o menor experticia manifestada en las tareas de copias de palabras, frase, texto; producción de palabra, frase, texto y revisión de la escritura de palabra, frase, texto.

Los criterios para evaluar la competencia alfabética se vinculan con la comprensión del principio productivo de infinitud discreta de una lengua alfabética (según el cual con pocos grafemas se forman infinitas palabras a través de operaciones de sustitución, trueque, eliminación y agregado significativo de letras, como se explicó en el capítulo 4) y con la ejecución de frases y textos que dan cuenta del conocimiento de la primera articulación lingüística porque separan intencionalmente las palabras en dichas frases y textos.

En síntesis, mientras el alfabetizando aprende a leer y escribir con la cuidadosa enseñanza de su docente va desarrollando estas competencias. Por su parte el maestro deberá establecer los criterios para observar cuál es el grado de apropiación de las competencias que va realizando el alumno en el tiempo previsto. De acuerdo con sus observaciones, el docente revisa y ajusta su propia enseñanza y además, cuando se produce el pasaje de grado puede informar a su colega inmediato en términos precisos los logros y dificultades de cada niño.

Una de las enseñanzas sustantivas en la formación de futuros docentes es justamente el recorrido que hemos reseñado:

- la búsqueda de indicios de la marcha de la lectura y la escritura de los aprendices con estudio detallado de los tipos de errores que cometen y comprensión de su génesis,
- su seguimiento cuidadoso con el correspondiente registro,

- el establecimiento de criterios evaluativos provenientes de las normativas y la investigación,
- el juicio de valor,
- por último, la toma de decisiones relativas a la reconducción de la enseñanza.

5.12. Las escalas

Los criterios son más eficientes si están ordenados escalarmente para describir diversos niveles de realización. Para elaborarlos se piensa en un continuum desde no manifestar ningún saber respecto del contenido evaluado hasta el dominio acabado. El saber del sujeto evaluado se ubica entonces en un punto del continuum.

En los encuentros de 2014 se trabajaron ejemplos de escalas. Por ejemplo, en la alfabetización inicial *copiar palabras* es una competencia vinculada con las capacidades de atención, el desarrollo de la visión alfabética y la reproducción controlada de la escritura. Si se propone al alfabetizando una tarea de copia de una pequeña frase, la escala elaborada para evaluarla sería la siguiente:

- No resuelve: no copia ninguna palabra.
- Resuelve de manera incorrecta: produce grafismos en lugar de copiar.
- Resuelve de manera parcialmente correcta: copia las palabras respetando en su interior las correspondencias biunívocas y algunas correspondencias no biunívocas.
- Resuelve de manera correcta: copia todas las palabras con las correspondencias biunívocas y no biunívocas correctas.

5.13. Criterios de validez

Al desarrollar la temática de la evaluación desde la formación general habíamos analizado las dimensiones de la validez a partir del trabajo de A. Camilloni. En esta instancia de tratamiento de la evaluación específica en la alfabetización inicial recuperamos ese análisis para focalizar algunas de sus características.

Validez de contenido o curricular: La evaluación debe representar una muestra significativa del universo de contenido cubierto por la enseñanza. ¿La evaluación que se examina representa lo enseñado? El criterio externo que se emplea para garantizar esta clase de validez es el diseño curricular. ¿Lo enseñado es lo que corresponde? ¿Los NAP y el DC jurisdiccional establecen la enseñanza de lo que se está evaluando con este instrumento?

Validez predictiva: ¿Hay alguna correlación fundamentada entre resolver lo que se plantea en el instrumento y el mejoramiento del desempeño posterior del alumno en lectura y escritura?

Validez de construcción: Los instrumentos de la evaluación deben estar contruidos de acuerdo con los principios de la o las teorías didácticas que sostienen el proyecto pedagógico. ¿Cuál es el marco teórico que fundamenta la enseñanza de lo que se está evaluando en el instrumento que se analiza para aprender a leer /escribir en primer grado?

Validez de convergencia: Relación que existe entre un instrumento y otros programas o instrumentos de validez ya conocida. Por ejemplo, se trata de ver si en algún operativo nacional o internacional confiable se evalúa de esta manera.

Validez manifiesta: Los programas y los instrumentos de evaluación deben ser percibidos por los alumnos, sus padres y el público como instancias adecuadas para la evaluación. La cátedra de Alfabetización debe enseñar a analizar el instrumento desde esta perspectiva.

Validez de significado: ¿Las tareas de evaluación tienen significado para los estudiantes y los motivan para alcanzar su mejor rendimiento? Se trata, por ejemplo, de desagregar las operaciones que realiza un niño de 6/7 años para resolver el ejercicio y analizar su impacto en el aprendizaje.

Validez de retroacción: La evaluación ejerce una influencia normativa sobre lo que se enseña. Es imprescindible preguntarse cómo se continúa la enseñanza a partir de esta forma de evaluar.

5.14. Cuando la evaluación va en contra del derecho: análisis de evaluaciones consideradas obstáculos

Para cerrar el encuentro, se analizaron evaluaciones que fueron incorporadas a un banco de datos a disposición de las cátedras. En ellas, se observó cómo las mejores intenciones acerca del derecho a la alfabetización pueden peligrar cuando se implementan evaluaciones que son obstáculos insalvables por su falta de validez, por lo cual se consideró que los docentes en formación debían lograr experticia en el análisis de instrumentos de evaluación en acuerdo con los criterios de validez presentados en la formación general y específicamente desarrollados y adecuados a la alfabetización.

Con la evaluación culminaron los debates de 2014. Habíamos recorrido un camino de reflexiones compartidas con los colegas de los ISFD, con docentes de los

distintos niveles y modalidades que se acercaron a compartir nuestras inquietudes y con los académicos que nos ayudaron a pensar el campo intelectual de la alfabetización. Habíamos producido materiales y analizado casos, cuadernos, clases, planes y evaluaciones.

2014 se cerró con una enorme responsabilidad: El Ciclo de Alfabetización Inicial estaba convocado a crecer y a transformarse en la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial. Pero eso constituye a la vez epílogo de este trabajo y nuevo comienzo...



Soy Adriana López, profesora y licenciada en Letras. Me desempeño como catedrática en la Escuela Normal Dr. José Benjamín Gorostiaga de la ciudad de La Banda, Santiago del Estero, y como integrante de equipo técnico en el Ministerio de Educación de la provincia. Me incorporé al Ciclo en el año 2008 en condición de redactora del diseño curricular para la Formación Docente en Educación Primaria y continué en calidad de representante del instituto mencionado.

En el año 2011, tanto el Instituto como yo recibimos los libros de la Colección “La formación docente en alfabetización inicial”, colección que se convirtió en un recurso impostergable a la hora de seleccionar el material bibliográfico para mis clases de Didáctica de la Lengua en 2° Año y en Alfabetización Inicial en 3° Año. Estos materiales se constituyeron también en motivo de análisis con los colegas de la institución del campo de la Práctica, Didáctica General, Psicología Educacional, Sujeto de la Educación y Sociología de la Educación y nos sirvió para generar las articulaciones necesarias al interior de los espacios, pero sobre todo para que como integrantes del instituto dimensionemos los aportes que los numerosos campos del conocimiento hacían a la alfabetización inicial. Esta revelación nos posicionó de otra manera a la hora de abordarla institucionalmente. Sumamos también a este grupo de trabajo a docentes de tres escuelas asociadas, movidos por la convicción de que para la construcción de un saber profesional genuino se hace necesario el trabajo conjunto y plural.

En la provincia de Santiago del Estero se realizaron cinco encuentros del Ciclo: dos en el año 2013, dos en el año 2014 y uno en el 2015 a los que pude asistir. La participación generó cambios significativos en mi desempeño: entender cuál es el enfoque de la cátedra, poner en diálogo consistente los diferentes materiales del ciclo, enfatizar en el trabajo de campo (análisis de cuadernos, de “libros de lectura”, de programación curricular y observaciones de aula) siguiendo al Cuaderno de Sugerencias Didácticas, reposicionar el lugar de la Literatura, estar atenta a los intercambios frecuentes con los colegas de los otros espacios y hasta concretar instancias de clases compartidas, es

decir abrir a problematizaciones, a otras dinámicas y a otros sentidos a la hora de abordar la alfabetización inicial.

El Ciclo fue inaugural en varios sentidos: por focalizar en la alfabetización inicial como campo de estudio que había que reposicionar, por su impronta puesta en lo procesual y en lo continuo desde aproximaciones espiraladas y recursivas altamente iluminadoras y modélicas, y por mostrar a la problematización, al intercambio y a la sistematización de todo lo trabajado como momentos clave y necesarios para concreciones valiosas como la plataforma virtual y los documentos de la Colección puestos federalmente al alcance de todos los institutos.

Por último, en relación con el Ciclo no puedo dejar de mencionar otro aspecto tocante: me permitió – por primera vez en mis 32 años carrera docente – asistir a instancias de articulación sostenida y rigurosa entre los tres niveles del sistema: el nacional, el jurisdiccional y el institucional. Fue revelador vivir esta línea de trabajo como una acción de una política pública encarnada y situada, que me convocó a participar y a construir con otros.

(Nota: La Lic. Adriana López integra el cuerpo de Tutores de la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial)



Soy María Fernanda López, Profesora Universitaria en Letras; trabajo desde hace 15 años en el IES 809 de la ciudad de Esquel, en Chubut.

Ingresé siendo profesora del Profesorado en Lengua y Literatura; pero por circunstancias un tanto fortuitas también me incorporé como especialista disciplinar en Lengua al equipo de la práctica Profesional Docente III del entonces Profesorado para EGB I y II. Recuerdo que manifesté mis reservas a tener practicantes en primer grado porque no sabía nada de enseñar a leer y escribir; la coordinadora de Formación me dijo que no había problema, que nunca se practicaba en primer grado. El problema apareció cuando una residente que estaba en 2do. identificó que gran parte del grupo no sabía leer ni escribir, que copiaban sin entender y adivinaban el contenido de los textos... La vergüenza que sentí al decirle que no sabía qué hacer ni cómo orientarla me llevó a estudiar en una línea que jamás hubiese pensado sería mi especialidad actual.

El primer libro que compré fue Saber lo que es la letra, de Judith Kalman. Relata una experiencia de alfabetización entre mujeres analfabetas. Hoy, a la distancia, este episodio me resulta muy simbólico.

Seguí un recorrido muy errático de autoformación y ciertamente me sentí bastante sola:

la alfabetización inicial no le importaba a nadie en el Profesorado. Entre 2009 y 2011 cursé la Maestría en Alfabetización en la Universidad Nacional de La Plata, un nuevo punto de inflexión. Fue mi primer estudio sistemático en el campo; me hizo ver el mundo de la Alfabetización en la interdisciplinariedad y ponerla en diálogo con mi formación de base lingüística (que hasta ese momento pensaba erróneamente que no me servía de mucho).

En mayo de 2012 me incorporé al Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización inicial. Al escribir este testimonio releo mis cuadernos de notas y comprendo por qué desde el principio me sentí “en mi elemento”. Comenzaba a poder unir las piezas en una figura con significado.

El Ciclo nos sirvió para comenzar a hablar en un lenguaje común y compartir nuestras perplejidades, para poner en agenda institucional el tema, para articular nuestros espacios en el Profesorado y dar a conocer, en cierta forma, nuestras prácticas como formadores. Nos encontramos con colegas de las sedes más alejadas y quedó abierta la posibilidad de trabajar juntos. En algún encuentro se incorporaron supervisores y maestros vinculados con otras acciones gestionadas por el ministerio provincial; en algún otro, profesionales vinculados por fuera de la escuela a la atención de los niños (los equipos técnicos, por ejemplo). Todo contribuyó a darle una entidad a la Alfabetización Inicial en el instituto que hasta entonces, y por motivos que no puedo analizar aquí, no tenía.

Ese mismo año recibimos los libros de la Colección “La formación docente en alfabetización inicial. El estudio nacional dirigido por Marta Zamero y el protocolo de análisis de cuadernos de clase ya forman parte de las lecturas habituales con los estudiantes en las Prácticas y con algunas escuelas asociadas.

En esta provincia el Ciclo realizó seis jornadas, de las cuales asistí a todas y de principio a fin. Para mí significaron un tiempo precioso, la posibilidad de suspender la acción para poder pensarla y volver al aula fortalecida, elaborando cada encuentro un aspecto más del modelo didáctico de mi propia cátedra. El Ciclo atendió a un segmento específico, los formadores de docentes, entendiéndolo como colectivo y aportando esa dosis de incomodidad conceptual imprescindible. Mis cuadernos de notas son fuente permanente de consulta; la colección del Ciclo tiene los signos del uso, del transporte, del pasaje de manos, las notas al margen de lecturas varias y por varios lectores.

Desde aquella respuesta vergonzante a esa estudiante residente, hoy soy la profesora del espacio de Alfabetización Inicial. Puedo identificar en mí el recorrido formador en el que concluye la investigación: fuertemente voluntarista, diversa, compleja, errática, pero en el camino de una consolidación fuertemente fundada. Hoy puedo imaginarme en medio de una red tejida por el campo de la Alfabetización Inicial en la que yo misma me siento una de las arañas tejedoras; porque aunque jamás vaya a ser una maestra alfabetizadora, sí soy ahora una profesora capaz de modelizar una práctica alfabetizadora delante de maestros en ejercicio y en formación; he dejado de ser una formadora puramente retórica.

El Ciclo fue un marco en el que poder elaborar la lengua escrita como un objeto cultural complejo que se construye en la integración de las prácticas sociales y el análisis activo del sistema por parte del niño al lado de su maestro. Nos dio a los que participamos el espacio para elaborar un modo común de pensar una respuesta de calidad al problema de la alfabetización, y adecuada a los diversos contextos de la provincia; ofreció el clima para un debate serio y fundado en lo mejor de nuestra tradición didáctica, pedagógica y disciplinar en el tema; nos enseñó nuevos modos de observar lo que pasa en la escuela. Fundamentalmente, valoro que haya cambiado mi óptica para evaluar, aprendiendo a mirar lo que el niño sabe para decidir lo que necesita aprender, entendiendo los errores en el marco de las dificultades inherentes al objeto, de los obstáculos epistemológicos, de la ausencia de enseñanza, de la propuesta inadecuada, y analizándolos como “ventanas hacia lo que está pensando el niño”.

El Ciclo, como en una oportunidad dijo Sara Melgar, trabajó a favor de lo perdurable: nos dio bases para seguir formándonos como formadores de maestros.

SEDES



Santiago del Estero



Tierra del Fuego



Tucumán



Epílogo... y nuevo comienzo

A fines de 2014 el equipo del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial fue convocado por el Programa Nuestra Escuela del Ministerio de Educación para diseñar y coordinar la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial.

La conformación del equipo de la Especialización es la siguiente:

Equipo Académico, a cargo del diseño, procesamiento pedagógico de los módulos y gestión de la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial:

Prof. Emilce Botte (Ministerio de Educación – INFD)

Prof. Sara Melgar, Ph.D. (Ministerio de Educación – INFD)

Mgter. Marta Zamero (CTERA)

Equipo ampliado, a cargo de tareas de gestión y coordinación de módulos desde el INFD:

Prof. Mariana Dell’Isola

Lic. Mariana Marchegiani

Prof. Miriam Beatriz López

Prof. Valeria Sagarzazu

Lic. Beatriz Di Alessio

Lic. Cristina Chiocci

Web Master:

Lic. Beatriz Aquino

Esta nueva propuesta formativa que nos convoca se enmarca en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (Resolución CFE 201/13). Los objetivos del Programa, que nuestra especialización asume como propios son:

- Instalar una cultura de la formación permanente basada en la evaluación participativa como instancia formativa y necesaria para la producción de estrategias de mejora en las instituciones educativas.
- Promover el desarrollo profesional del colectivo de docentes en tanto sujetos responsables de la política pública educativa para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.
- Impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza.

- Propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes.
- Promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica generada en el trabajo de las escuelas y los institutos de formación docente.
- Apoyar la creación de redes de maestros y profesores desde la unidad escolar y los institutos de formación docente.

El detalle descriptivo y temático de los Módulos, Seminarios y Trabajos de Campo que conforman el postítulo ofrecen especificaciones acerca de las profundizaciones disciplinares y las desafiantes tareas a las que son convocados los docentes que se interesen en esta especialidad. Se trata de formar para el futuro una masa crítica de profesionales especializados que busquen superar las actuales condiciones en materia de alfabetización. Los espacios curriculares de esta Especialización cuya viabilidad jurisdiccional está avalada por Resoluciones del CFE, recuperan las temáticas y el campo de la alfabetización gestado y trabajado en el Ciclo.

Algunos datos de cierre:

En el momento de escribir estas líneas la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial cuenta con 13.800 cursantes de 23 provincias y CABA distribuidos en 272 aulas a cargo de 19 coordinadores y 200 tutores.

Los coordinadores responsables de la supervisión de tutores y cursantes y numerosos tutores, en su mayoría son docentes de ISFD que fueron destinatarios de la formación de formadores llevada a cabo por el Ciclo, hecho que constituye un orgullo para el Ciclo porque ellos y los nuevos cursantes son la garantía de continuidad de este camino que se emprendió en 2008.

Palabras de Cristina Armendano, distinguida colega y compañera de entrañable recuerdo que desde su función en la OEI apoyó incondicionalmente este Ciclo.

Es una alegría estar acá y además una responsabilidad que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, como organismo de Cooperación, asume con todos los países de América Latina, para poder sostener todas las políticas que garanticen el derecho de los niños y niñas a tener una educación de calidad.



La OEI puede contribuir, como en este caso al Proyecto de Alfabetización Inicial y fundamentalmente en el área de la formación de docentes, en nombre de un programa gestionado por la OEI de la Unión Europea que se llama EUROSOCIAL. Este programa tiene varios sectores, entre ellos Educación, que cuenta para operar con fondos de la Unión Europea y dos socios más: uno francés, el CIEP (Centro de Altos Estudios Pedagógicos) y otro italiano que es una ONG muy potente que se llama El desarrollo del pueblo.

Considero que el tema de alfabetización es un tema importante, crucial y complejo. Pero es un tema sobre el cual hay que insistir y trabajar siempre, porque desde que la escuela fue creada en la modernidad, su función ha sido esta: enseñar a leer y escribir y formar ciudadanía.

La escuela hoy tiene programas “ad hoc”: los programas de estimulación de la lectura, de formación de la ciudadanía, de desarrollo de valores ciudadanos, como programas extra para reforzar aquello que, en realidad, hace a la identidad de la escuela. Me gustaría que la escuela recuperara fuertemente esta función y esta responsabilidad, sobre todo para el cumplimiento de un derecho como es el de apropiarse de la palabra y poder sostenerla en la oralidad y en la escritura.

La alfabetización, en el tramo de los primeros años de la escuela primaria, es definitoria del destino escolar. Si allí se producen fracturas donde la apropiación de la cultura escrita no se realiza de la mejor manera, además de la autoestima desvalorizada del alumno, se genera un elemento nuevo que es la imposibilidad de ejercer ese derecho que la sociedad reconoce y que la escuela tiene la obligación de cumplir. Por lo tanto, es necesario trabajar en el fortalecimiento de líneas de intervención y maneras de enseñar para que esto sea posible y para que estas trayectorias no sean truncadas. Hay que fortalecer a los docentes y fortalecer a las escuelas en el ejercicio de esta enseñanza. Que el docente empiece a enriquecer su baluarte de recursos metodológicos, aquello que lo

sostenga y que sostenga las decisiones que debe tomar todos los días a través de una metodología de trabajo. Teniendo la certeza de esa secuencia y de esa metodología, puede inventar, puede recrear y puede modificar. Si no tiene sobre qué trabajar con seguridad y consistencia no puede crear nada, absolutamente nada, y todo esto también lo sabemos.

Agradezco fuertemente que se esté trabajando sobre el sistema de formación docente. Creo que la profesionalización del formador de docentes es una deuda que tienen muchísimos países no solo los de América Latina sino del mundo.

Aporte del Área de Desarrollo Curricular en palabras de su Coordinadora Lic.Cristina Hisse

¿Qué debe saber un docente y qué tipo de experiencias debe transitar durante su formación inicial para poder enseñar?

Sin duda, ésta es la primera pregunta que nos planteamos todos aquellos que en algún momento hemos tenido la responsabilidad de participar en la definición de propuestas formativas tanto a nivel institucional como jurisdiccional o nacional.



Como sabemos, este interrogante admite múltiples respuestas y se ha ido reformulando a lo largo del tiempo a partir del surgimiento de nuevas teorías en relación con la formación docente y con la educación en general.

En lo que respecta a la formación del magisterio para la escuela primaria, el normalismo de fines del siglo XIX y buena parte del siglo XX le asignó un valor sustantivo a la alfabetización; decisión que, con el paso del tiempo, se ha ido diluyendo por razones de diversa índole; hasta llegar, a las últimas décadas, en que más allá de algunas iniciativas focalizadas, la enseñanza de la alfabetización no ha estado presente de manera sostenida en la formación de los futuros docentes con las consecuencias que ello ha traído aparejado.

Por tal motivo, la decisión político-pedagógica de incluir una unidad curricular específica referida a la alfabetización inicial en los diseños curriculares correspondientes a los Profesorados de Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Especial, de acuerdo a lo establecido en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobados por la Res. CFE N°

24/07, ha sido de gran relevancia porque ha hecho posible la recuperación de uno de los objetivos indelegables de la escuela.

A ocho años de iniciado el proceso de renovación curricular y contando con nuevos diseños curriculares en todas las jurisdicciones de nuestro país, el haber restituido la alfabetización como contenido insoslayable de la formación inicial, representa un aporte de gran envergadura a la consolidación de una escuela verdaderamente inclusiva, con docentes que cuenten con las herramientas conceptuales y prácticas que permitan asegurar la posibilidad de que todos los niños puedan aprender.

Palabras de Andrea Molinari, Directora Nacional De Formación e Investigación

La Alfabetización Inicial constituye una de las líneas prioritarias en materia de política de formación docente. Reconociendo una vacancia histórica en los planes de formación inicial de las carreras de profesorado de educación inicial, primaria y especial fue necesario dar una discusión acerca del campo que conforma la enseñanza de la escritura y la lectura, discusión que se plasmó en una propuesta de formación continua y recuperó aportes de una investigación nacional que dio cuenta del estado de situación de su enseñanza en la formación docente.



En este sentido, el Ciclo de Alfabetización Inicial fue el ámbito donde especialistas, reconocidos expertos, desde disciplinas sustantivas para dar cuerpo a un conjunto de conocimientos, se dispusieron a discutir sus implicancias en el campo de la didáctica de la alfabetización. Tanto la psicolingüística, como la gramática y la literatura han sido interpeladas en términos de enseñar a leer y a escribir a niños y niñas pasando necesariamente por las preguntas que hacen sentido a un futuro docente. Enseñar a enseñar a otros contempla un doble movimiento que cualquier iniciativa destinada a la formación docente debe considerar.

El Ciclo integró instancias de producción académica y experiencias en territorio. Los formadores de ISFD que se sumaron a esta formación han podido indagar cuadernos del primer ciclo de las escuelas primarias mientras discutían con expertos, han podido ajustar sus propuestas de enseñanza a la luz de otras propuestas existentes en el país siempre en un espacio de intensa producción y respeto por ella. Sostener una formación que perdura en el tiempo, mayor a los tiempos convencionales de la capacitación clásica, fue uno de los desafíos de ese momento. El tiempo extendido, los requerimientos de implicancia en el trabajo, la escritura y rescritura fueron elementos claves que caracterizaron, también, a esta propuesta.

Esta iniciativa, que renovó año a año sus temas y estrategias de intervención, tuvo un ámbito de concertación permanente de carácter técnico-

político en las Mesas Federales donde se reúnen periódicamente los Directores de Nivel Superior de las provincias. Recuperar la alfabetización inicial como uno de los objetos centrales de la política de Desarrollo Profesional Docente fue una prioridad unánime en este órgano que junto a los equipos responsables del INFD analizó, discutió y acordó las estrategias de trabajo con los formadores de los ISFD.

Responsables del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial.



Sara Melgar



Emilce Botte

Equipo responsable de las acciones desde el año 2008 hasta la fecha



Chiocci María Cristina



Di Alessio María Beatriz



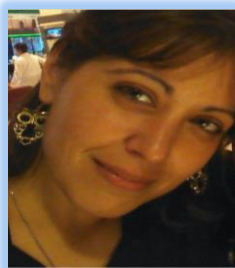
Dell'Isola Mariana



López Miriam



Marchegiani Mariana



Sagarzazu Adriana Valeria



Rodríguez Tablado María Sol

Bibliografía citada

Alisedo, G., Melgar, S., Chiocci, C. (1994-2006). Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Buenos Aires, Paidós.

Álvarez Méndez, N. M. citado en Celman S. “*¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla?*” en Camilloni, A y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Anijovich, Rebeca; Gonzalez, Carlos (2013). *Evaluar Para Aprender. Conceptos E Instrumentos*. Cap 2: Develando los criterios de evaluación. Aique, Buenos Aires.

Argentina, Ministerio de Educación, INFD. (2009-2010) La Formación Docente en Alfabetización Inicial.

Argentina, Ministerio de Educación, INFD. (2009-2010), La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y Didáctica.

Argentina, Ministerio de Educación, INFD. (2009-2010), Cuaderno de sugerencias didácticas

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. y otros, (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo, México, Trilla.

Berger Peter y Luckmann, Thomas. (1968) La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.

Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1990). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata.

Camilloni, Alicia (1989) Las apreciaciones personales del profesor. Buenos Aires: CEFyL UBA.

Camilloni, A. (1998) “*La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*” en Camilloni, A y otros La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Camilloni, A. (1999). Corrientes didácticas contemporáneas. (pp. 27 y 30) Buenos Aires, Paidós Educación.

Camilloni, A. W. de (2012), “Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas” Revista Actualidades Pedagógicas. N° 59 Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia).

Cols, Estela. (2002) Programación de la enseñanza. Fichas de Cátedra. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Castorina, A. et al.(1996) Piaget, Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós.

Cuadernos de Pedagogía, Madrid, Números 168 y 188.

Davini, M. C. (2008) Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores, Buenos Aires, Santillana.

Davini M. C, “Aportes de la didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en alfabetización inicial” en Argentina, Ministerio de Educación, INFD. (2009-2010) La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y Didáctica.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000) “*Evaluación Educativa: una aproximación conceptual*”. Disponible en www.oei.es/calidad2/luis2.pdf

Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano. (2001) Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N°1. UNGS.

Feldman, D. (2010). Didáctica General. En la Serie: Aportes para el Desarrollo Curricular. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Cap II Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora, págs. 20 a 29)

Feuerstein, R. Dynamic Assesment of Retarded Performers, The Learning Potential Assesment Device, Theory, Instruments, and Techniques. Baltimore, Universiry Park Press, 1979.

González, S. Melgar, S (2008) Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de Lengua y Literatura, Ministerio de Educación INFD.

INFD, Ministerio de Educación (2009) .Serie: Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Coordinación de Desarrollo Curricular. Disponible en:

http://portales.educacion.gov.ar/infd/desarrollo_curricular/renovacion-curricular-de-la-formacion-docente-inicial/

INFD, Ministerio de Educación (2010) Serie: Aportes para el desarrollo curricular. Coordinación de Desarrollo Curricular. Disponible en:

http://portales.educacion.gov.ar/infd/desarrollo_curricular/renovacion-curricular-de-la-formacion-docente-inicial/

International Reading Association (IRA) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para niños pequeños. The Reading Teacher .Vol. 52.Nº 2.Octubre 1998, pp.193-216.

Lucarelli, E., y Correa, E. (1995). Cómo hacemos para enseñar a aprender. Libro para el Docente. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Melgar, S. (2012) “Redefiniendo las dificultades de los niños que aprenden a leer y escribir”, Novedades educativas, año 24, marzo 2012, págs. 27 a 32.

Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Fondo de Cultura Económica.

Otero, J (2014) “Marco político y pedagógico de la alfabetización inicial”, Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial, Nuestra Escuela, Ministerio de Educación

Piaget, J., (1975) Psicología de la Inteligencia, Buenos Aires, Psiqué.

Rodríguez Gallego, M. (2011) “La evaluación en educación infantil y primaria” en Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente. Ed. Dykinson, S.L, Barcelona.

Sacristán, J. G., y Pérez Gómez, A. (1992). Comprender y Transformar la Enseñanza, Cap II. Ediciones Morata. Madrid.

Sanjurjo, L., y Vera, M.T. (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. (pp. 5-30). Ediciones Homo Sapiens.

Sans Martín, Antoni (2008) La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. En: Cuadernos de Docencia Universitaria. Editorial Octaedro. Barcelona.

Schon, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Cap. 1, Barcelona, Paidós.

Steiman, Jorge (2008). Más didáctica (en la educación superior), Bs. As., Miño y Dávila, cap. 3: Las prácticas de evaluación en la Educación Superior.

Vygotsky, L., (1986) Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, La Pléyade.

Vygotsky, L., (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México, Grijalbo.

Wagner, D. (1998). Alfabetización, construir el futuro. UNESCO.

Zabala Vidiella, A. (1999). La Práctica Educativa. Cómo enseñar. Editorial Grao. Barcelona.

Zamero, M. (2009-2010). La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional. Argentina, Ministerio de Educación, INFD.

Zamero, M. (2012). "Enfoques, propuestas didácticas y prácticas" en Novedades Educativas, Año 24, N°255, año 2012, pp 21 a 26.

Información sobre Recursos Informáticos

- **PLATAFORMA VIRTUAL:** Es una herramienta diseñada específicamente para la elaboración individual **de su Proyecto de Cátedra** de alfabetización. Para su acceso es necesario ser usuario y poseer una contraseña (en general es el mismo nombre de usuario y contraseña que la del aula virtual) que es generada por el equipo técnico del INFD. Esta plataforma permite ir construyendo gradualmente el proyecto, ya que es posible ir guardando los cambios y avances parcialmente hasta finalizar la producción.

<http://www.alfabetizacion.infd.edu.ar>

- **AULA VIRTUAL:** Es un espacio de comunicación interna e intercambio grupal para todos los participantes del Ciclo, organizado en “aulas regionales”. Desde allí es posible enviar y recibir mensajes; participar de los foros de intercambio; recibir noticias; y acceder a documentos. Es necesario contar con un nombre de usuario y contraseña que es generada e informada por el equipo técnico del INFD.

<http://campus.infd.edu.ar>

- **CENTRO DE DOCUMENTACIÓN:** El INFD cuenta con un Centro de Documentación Virtual en el que se puede acceder y descargar de forma libre y gratuita toda la documentación que se produce desde el Ministerio de Educación. Allí se pueden encontrar los materiales del Ciclo de alfabetización

<http://cedoc.infd.edu.ar>

Datos de Contacto

Nuestras direcciones:

Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial Área de Desarrollo
Profesional

Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación

Lavalle 2540 Of. 205

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel.: (54) (011) 4959-2244 / 4345

alfabetizacion.inicial@infd.edu.ar