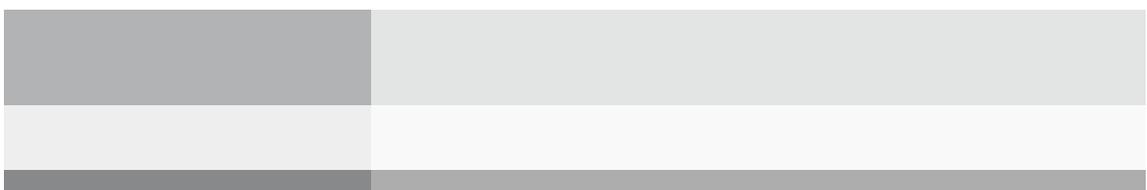




**LECTURA CRÍTICA DE LOS DISTINTOS APORTES PARA LA
CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DISCIPLINAR DE LA ALFABETIZACIÓN**



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. 2.1. Jerarquizar las fuentes por orden de importancia decreciente desde su lugar como alumno futuro docente. Tener en cuenta la incidencia de cada una de estas fuentes en su desempeño profesional.

1. 2.2. Identificar con los alumnos posibles conflictos entre esas fuentes de conocimiento y las que se reconocen en la práctica concreta y situada.

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

1. 3.1. Relevar la jerarquización de las fuentes realizada entre los docentes de las escuelas asociadas de su zona.

1. 3.2. Solicitar que tengan en cuenta la incidencia de cada una de estas fuentes en su desempeño profesional.

1. 3.3. Identificar con los docentes de la escuela asociada posibles conflictos entre esas fuentes de conocimiento y las que se reconocen en la práctica concreta y situada.

2. Las teorías

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Temas para discutir:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Los estímulos son degenerados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

enseñanza inadecuada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conciencia fonológica
Fono/fonema
Fonética/ Fonología/ Fonémica

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

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

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

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

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

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

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

Para trabajar en las cátedras de Alfabetización y Lengua.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para docentes del IFD y para trabajar con los maestros:

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

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

Refutar esta concepción ejemplificando:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En su análisis la especialista vincula sistemáticamente:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2. Definir “monitorear” según la propuesta de Krashen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

pedagógicamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La gramática pedagógica actual, en cambio,

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

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

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

Esta práctica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la investigación se señala que “salvo excepciones relevadas que no superan el 10% de la muestra, no hay una propuesta definida desde las cátedras de Lengua ni de Práctica para la alfabetización inicial.”

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

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

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

1.3. Seleccionar bibliografía que pueda respaldar los acuerdos.

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

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

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

3. Analizar y discutir el siguiente fragmento:

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

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

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

TAREA DE CIERRE

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

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

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

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

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

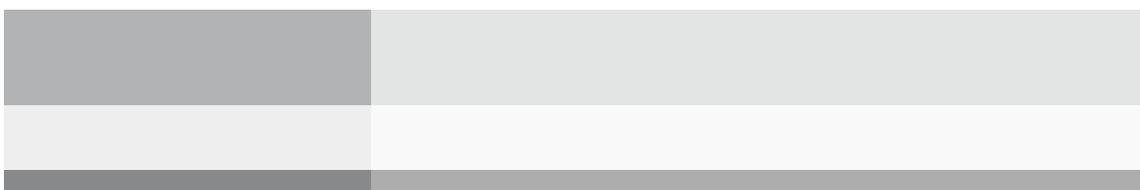
Dichos **Programas** deberán tomar en cuenta las sugerencias presentadas en:

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

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



ANEXOS



ANEXO 1: GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE CUADERNOS

VERSIÓN NOVIEMBRE 2009

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Categorías generales para el análisis de los cuadernos

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

Especificamos cada categoría:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ¿Cuál es el criterio de secuenciación de las actividades alfabetizadoras?

Identifique entre las siguientes opciones la secuencia predominante en el cuaderno de primer grado:

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

letras.

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

h. Otras secuencias (describirla).

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

- ¿Qué escriben los niños y niñas?

Rutinas: nombre, fecha, clima.

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

Dictados

Frases copiadas.

Frases inventadas por ellos.

Textos copiados.

Textos inventados por ellos.

-¿Con qué tipo de letra escriben?

Imprenta todo el año.

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

Cursiva desde el principio.

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

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

Conversación previa

Ilustración,

Copia,

Escritura de palabra o frase,

Otras: describir

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

Mención de cantidad / inventario de palabras;

Organización en familias de palabras o campos de sentido

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

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

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

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

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

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

Condiciones de presentación del trabajo

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

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

Anexo. Fotocopias de los cuadernos analizados.

El trabajo se presentará paginado.

