



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

SARA MELGAR - EMILCE BOTTE

**INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE
2010**

*** PRESIDENTA DE LA NACIÓN**

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

*** MINISTRO DE EDUCACIÓN**

Prof. Alberto SILEONI

*** SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

Prof. María Inés ABRILE de VOLLMER

*** SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS**

Dr. Alberto DIBBERN

*** CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN**

Prof. Domingo DE CARA

*** SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

Lic. Eduardo ARAGUNDI

*** SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD**

Lic. Mara BRAWER

*** SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA**

Arq. Daniel IGLESIAS

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

Lic. Graciela LOMBARDI

*** DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN**

Lic. Andrea MOLINARI

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

Prof. Sara MELGAR y Prof. Emilce BOTTE

*** ISBN:**

978-950-00-0773-3

*** DISEÑO**

María Pía REYES

*** SECRETARIA:**

Muriel PICONE

ÍNDICE

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

• El desarrollo profesional de los formadores de docentes:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

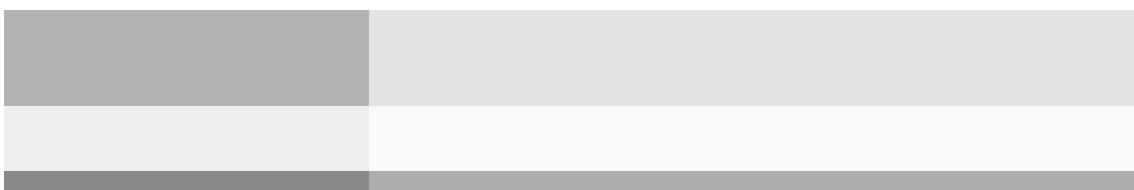
Estos equipos deberían analizar las condiciones institucionales de enseñanza según modalidad y población estudiantil; diseñar propuestas para el aula en cada situación específica; discutir la pertinencia de los marcos teóricos; evaluar logros y dificultades en las implementaciones didácticas y comparar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

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



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

EL CUADERNO-TESTIMONIO DE RIESGO PEDAGÓGICO



INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

casos, derivan en fracaso escolar.

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

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

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

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

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

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

LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN EL ANÁLISIS DE CUADERNOS

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

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

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

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

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

Ejemplos:

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

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

- dificultades en la referencia
- ambigüedades
- inconsistencias

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

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

1 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

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

CONDICIONES PREPARATORIAS AL ANÁLISIS

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

El acceso al cuaderno

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

Las siguientes citas exponen las dificultades que debieron sortear:

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

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

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

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

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

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

haberse cumplimentado de manera fluida.

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

2 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

La caracterización del contexto

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

Una correcta presentación del contexto debería exponer:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las situaciones son desfavorables para el trabajo docente,

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

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

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

3 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

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

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

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

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

USO DE CRITERIOS EN EL ANÁLISIS DE LOS CUADERNOS

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

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

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

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

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

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

LAS FUNCIONES INSTITUCIONALES EN LOS CUADERNOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

Se sugiere vincular este análisis con los siguientes contenidos didácticos:

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

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

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

5 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

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

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

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

Caso 1: *“se propician más producciones propias, pero de palabras descontextualizadas, acompañadas por imágenes, a veces fotocopiados y otras dibujados por ellos. Estas escrituras permiten observar el proceso. Ej. GORO (gorro); LAPIS (lapis) LAISERA (lapicera) SACAUNTA (Sacapuntas) La maestra respeta las dificultades ortográficas. No hay corrección.”*

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

Este tipo de observaciones contrastan con estas otras:

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

6 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

Caso 1: *“Querida familia:*

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

Como mínimo deben tener 25 poesías ilustradas.

Es una oportunidad para compartir.

Muchas gracias. Señorita Graciela”

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

7 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

Reflexionar acerca de estos ejemplos teniendo en cuenta:

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

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

LAS FUNCIONES DIDÁCTICAS EN LOS CUADERNOS

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

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

La representación de las áreas

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

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

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

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

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

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

8 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

Proponemos las siguientes actividades:

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

Para debatir:

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

Las siguientes categorías están fuertemente entrelazadas. Ellas son:

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

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

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

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

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

La organización de los contenidos

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

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

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

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

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

Desde estos enfoques actualizados se propone:

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

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

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

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

Se trata de lograr:

- Equilibrio entre la enseñanza directa y explícita del maestro y el aprendizaje por descubrimiento del alumno.
- Equilibrio entre el uso de métodos de lectura y escritura con actividades generales secuenciadas y otras propuestas de actividades basadas en las necesidades puntuales de mayor tiempo o explicitación del alumno;
- Equilibrio entre métodos que abordan el código escrito y métodos basados en la comprensión o el significado, lo cual implica equilibrar el énfasis entre las habilidades o destrezas particulares y la comprensión global.
- Equilibrio entre la enseñanza a partir de estrategias de intervención incidental para atender a los alumnos en forma individual o focalizada y clases o momentos de intervención explícita y colectiva lo que implica un equilibrio entre enseñanza planificada para desarrollar el curriculum y una enseñanza no planificada o eventual.

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

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

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

- Letras
- Escucha de lectura
- Aprestamiento

9 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

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

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

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

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

La composición del área

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

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

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

Ejemplo:

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

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

La secuenciación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

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

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

Dos contenidos que parecían superados

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

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

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

EL APRESTAMIENTO, CONTENIDO DEL PRIMER GRADO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las observaciones de los docentes investigadores parecen aportar suficiente

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

11 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA EN ALFABETIZACIÓN INICIAL

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

Veremos cómo se presentan estos contenidos en los cuadernos analizados.

La lectura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

12 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

Explicitar los criterios de selección.

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

La escritura

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

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

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

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

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

Caso 2: Los tipos de letras

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

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

Caso 3: *La copia*

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

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

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

13 Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

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

-¿Se debe empezar por la letra de imprenta?

-¿Se debe empezar por la letra de carta?

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

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

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

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

Copia / Dictado / Rutina

El vocabulario

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

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

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

Los investigadores señalan al respecto:

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

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

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

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

14 Sugerencia

para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

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

CONCLUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para saber más sobre el análisis de cuadernos:

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

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

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